

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste Instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Signe Voolpriit

**J. A STREBELEVA METOODIKA (ÜLESANDED 6-10) SOBIVUS 3-AASTASTE
EESTI LASTE ARENGU HINDAMISEKS**
Magistritöö

Läbiv pealkiri: J. Strebeleva testi sobivus 3-aastastele eesti lastele

Juhendaja: Kaili Palts

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Marika Padrik, PhD

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Resümee

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli katsetada J. A. Strebeleva poolt väljatöötatud arengutesti 3- 4- aastastele lastele, selgitamaks selle sobivust samaealiste Eesti laste vaimsete võimete hindamiseks. Hindamise käigus lähtuti hüpoteesist, et test eristab Eesti eakohase arenguga lapsi erivajadustega lastest. Töö teoreetilises osas antakse lühiülevaade 3- aastaste laste arengust. Uurimuses osales 135 kolmeaastast last. Selgus, et kuigi Strebeleva metoodika ülesanded 6-10 eristavad erineva arengutasemega lapsi, ei sobi ülesanded siiski täielikult Eesti laste vaimse võimekuse hindamiseks ning vajavad kohandamist. Kui ülesandeid vastavalt soovitudele muuta, võiks J. Strebeleva metoodikast saada tulevikus üldkasutatav mõõtvahend eesti laste pedagoogiliseks- psühholoogiliseks uurimiseks.

Märksõnad: lapse arengu hindamine, J. Strebeleva metoodika, 3-aastased lapsed

Abstract

Jelena Strebeleva's Methodology 6th to 10th Task Suitability for Assessing 3 -4-year-old Estonian Children

The aim of this master thesis was to use J. A. Strebeleva evaluation methodology for 3-4-year-olds, in order to clarify its' suitability for assessing Estonian childrens' cognitive activity at the same age. The evaluation process was based on the hypothesis that there is a difference between age- appropriate developing children and children with special needs. The theoretical section gives a brief overview of the three –year-old children development. The study involved 135 children. It turned out that although the methodology of Strebeleva distinguish different levels of development of Estonian children, it is not fully suitable for assessing Estonian children's cognitive ability and require adaptation. The methodology could be an assessment tool for Estonian children after adapting it.

Keywords: J. Strebelava's Methodology, assessment of child development, 3-4- years old children,

Sisukord

Resümee	2
Abstract	2
Sisukord.....	3
Sissejuhatus	4
Lapse areng neljandal eluaastal.....	4
Kognitiivne areng	5
<i>Tähelepanu</i>	5
<i>Taju</i>	6
<i>Mälu</i>	7
<i>Mõtlemine</i>	8
Verbaalne areng.....	9
Sotsiaalne areng.....	10
Motoorne areng.....	12
Laste abistamine.....	12
Laste arengu hindamine koolieelses eas.....	13
Eesti 3-aastaste laste hindamine	14
Testide kohandamine.....	14
Jelena Strebeleva hindamismetoodika.....	15
Uurimustöö eesmärgid ja ülesanded	16
Meetod	17
Mõõtevahendid ja protseduur	17
Tulemused ja arutelu	19
Soovitused 6. - 10. ülesande parendamiseks	34
Tänu sõnad	36
Autorsuse kinnitus.....	36
Kasutatud kirjandus.....	37
Lisad	43

Sissejuhatus

Neljas eluaasta on lapse arengus murranguline periood: selles vanuses on enamik lapsi kas käinud vähest aega lasteaias või alles alustanud seda teed. Laste arengu kujunemisel hakkab rolli mängima koolieelses lasteasutuses läbiviidavate tegevuste kvaliteet. Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) järgi peavad lasteaias läbiviidavad tegevused olema lapse arengust lähtuvad, ühtlasi tähendab see õpetajatele õppetöö individualiseerimist. Selleks, et teada saada, millised lapse arenguvaldkonnad on võrreldes eakohase arenguga madalamad või kõrgemad, on vajalik lapse oskuste väljaselgitamine.

Laste arengu hindamiseks kasutatakse erinevaid meetodeid, kuid kõige usaldusväärsemaks peetakse testimist. Hetkeseisuga puudub Eestis riiklikult kinnitatud arengutest, mis aitaks laste vaimset võimekust hinnata ühiste kriteeriumite alusel (Häidkind, 2008).

Käesolevas töös tuleb vaatluse alla Jelena Strebeleva metoodika laste tunnetustegevuse uurimiseks. Metoodika on välja valitud projekti, mis tegeleb Eesti lastele sobivate hindamisvahendite kohandamisega. Antud test arvestab lapse lähima arenguvallaga ja võimaldab saada ülevaadet eelkooliealiste laste vaimse arengu kohta. Saadud teavet on võimalik lapsega töötaval inimesel (lasteaiasõpetajal ja tugispetsialistidel) kasutada nt individuaalse arenduskava koostamisel, samas ka arenguestlusel laste oskustest ülevaate saamisel. Metoodika on end õigustanud Vene laste seas, kuid Eesti laste seas on seda vähe kontrollitud ning see on normeerimata. Selleks, et J. Strebeleva metoodikat Eesti laste hindamiseks kasutada, on vajalik eelnevalt selle katsetamine piisava hulga Eesti laste peal ning teha vajalikke kohandusi ja täpsustusi 3- aastaste laste uurimiseks. Käesolevas töös püütakse leida kohandamist vajavad aspektid metoodika selles osas, mis on mõeldud 3-aastaste laste hindamiseks. Järgnevalt antakse ülevaade lapse üldisest arengust neljandal eluaastal.

Lapse areng neljandal eluaastal

Lapse areng sel perioodil on väga kiire: juhtivaks tunnetusprotsessiks on tajumine, laps õpib enamasti mängu kaudu ning hakkab oma tegevustes järjest enam kasutama kõnet. Lähemalt vaadeldakse, millised muutused toimuvad 3-aastaste laste füüsilise, kognitiivse, sotsiaalse ja verbaalse arengu valdkonnas.

Kognitiivne areng

Kognitiivne ehk vaimne areng hõlmab selliseid tunnetusprotsesse nagu taju, mälu ja mõtlemise. Tunnetusprotsessid on omavahel vastastikus seoses: nende abi kogutakse infot, mida mõtestatakse ja salvestatakse mällu selleks, et saadud teavet hiljem kasutada. (Kikas, 2008; Karlep, 1998). Mõned autorid räägivad nendest protsessidest kui tunnetus- ja õpioskustest (Häidkind et al. 2013). Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) nimetatakse tunnetusoskusteks oskust juhtida tahtlikult taju, mälu ja mõtlemist. Antud oskusi kasutavad lapsed uute oskuste ja teadmiste omandamiseks.

Tähelepanu

Tähelepanu on vaimses arengus oluline (Nugin, 2007), sest see on aluseks tajumise ja mälu seotud vaimsetele protsessidele (Daniels, Stafford, 2004). Tähelepanu liikidest eristatakse tahmatut ja tahtlikku tähelepanu. Noores eas on lastel see tahtmatu, spontaanne ja lühiajaline, st reageeritakse kõigele, mis pakub huvi (Strebeleva, 2010a). Nad reageerivad kõigele, mis tundub huvipakkuv. Nooremate laste tähelepanu püsimatusest annab aimu Vurpilloti (1968, viid Smith, Cowie, Blades, 2008) tehtud katse, kus laste ülesanne oli võrrelda majapaare. Laste silmaliigutuste jälgimise teel leiti, et nooremate laste tähelepanu hajub kiiremini: nad võrdlesid otsuse tegemisel ainult mõnda akent, samal ajal kui vanemad lapsed vaatlesid elemente ükshaaval.

Neljandal eluaastal on märgata laste tegevuses juba rohkem püsivust ning paremat keskendumisvõimet: tahtelise tähelepanu roll muutub suuremaks kui varem. Nüüd on lapsed võimelised oma tähelepanu jagama erinevate stiimulite vahel, näiteks samaaegselt märgatakse nii eseme vormi, suurust kui kuju (Männamaa, Marats, 2009). Keskendumine ehk tähelepanu hoidmine vajamineval stiimulil on seotud tajuväljas olevate esemete arvuga. Bachmanni ja Maruste (2008) järgi on tajutavate asjade hulk määratletud tähelepanu mahuga. Nägemisel on see maht nende sõnul 4-5 kujundit.

Õppimise seisukohalt on tähelepanu hoidmine stiimulil oluline, sest lapsel on vajalik omandada oskus leida ümbritsevast keskkonnast kõige olulisem ning samal ajal välja jätta ebaoluline (Cook, Cook, 2005; Daniels, Stafford, 2004). Kui lapsel on tähelepanu suunamise ja hoidmisega probleeme, tekivad tal raskused info vastuvõtmise ning püsimälu salvestamisega (Daniels, Stafford, 2004). Sel puhul ei ole lapsed suutelised nähtut/ kuuldot omandama, mistõttu on neil raskusi matkimise, näidise järgi töötamise ja töökorraldusest arusaamisega (Strebeleva, 2010a).

Taju

Taju kaudu saadakse infot nii sise- kui väliskeskkonnast (Strebeleva, 2010a).

Tajumiseks on vaja erinevaid aistinguid, varasemaid kogemusi, emotsioone ja mõtlemist ning selle eelduseks on tähelepanu (Strebeleva, 2010a; Bachmann, Maruste, 2008).

Mida arenenum on taju, seda rohkem märkab laps esemete ja olendite tunnuseid ja detaile (Padrik, Hallap, 2009). Nägemistaju kaudu saab laps aimu eseme vormist. Kui esialgu mõistetakse objekti olemust kompimise teel, siis hiljem hakatakse vormi määrama nägemise teel. Värvustaju puhul on vajalik nägemisaisting, mille abil tajutakse objektide värvuse erinevusi või sarnasusi. Ruumitaju mõjutab nii suunataju kui esemete asetsemist ruumis. Seda oskust on võimalik märgata ülesandes, kus lapsel on vaja teadvustada iseenenda asendit ruumis. Paberil orienteerumisoskus on vajalik nii lugemis- ja kirjutamiseeluskuste kujundamiseks kui ka ruumilise objekti tasapinnaliseks kujutamiseks (Strebeleva, 2010a).

3-aastased lapsed oskavad eristada põhivärve (punane, sinine, kollane) ning nimetavad neid (Alushariduse raamõppekava, 1999). Vastavalt uuringutele suudavad lapsed eristada värve juba 2- 4- kuuselt, kuid nende nimetamisega võivad esineda raskused ka nelja- aastaselt (Brown, 1990, viidatud Sasaki, 2015). Kuusiku (2007) sõnul on aga 3-aastastele lastele jõukohane nii 3- 4 põhivärvuse nimetuse mõistmine kui kasutamine. Tiko ja Almanni (2006) arvates on neljandaks eluaastaks välja kujunenud kujutlused järgnevatest tasapinnalistest geomeetrilistest vormidest: ring, ruut, ristkülik, kolmnurk ja hulknurk. Sikka (2008) lisab, et selles vanuses oskab laps leida põhikujunditega sarnaseid esemeid nii toast kui õuest.

Esemete terviktaju on oluline lapse orienteerumiseks ümbritsevas maailmas. Seda on vaja nii mängus, esemetega tegutsemises ning see on kujutava tegevuse ja töö aluseks. (Strebeleva, 2010a). Selleks annab aluse laste taju selline areng, kus laps suudab tajuda objekti terviku ja mõtestatuna (Bachmann, Maruste, 2008). See annab võimaluse lahendada neid ülesandeid, kus tervikust on puudu osa: kui laps kujutleb eset õigesti, ei ole tal raskusi puuduva osa leidmisega (Strebeleva, 2010a). Sel perioodil on toimunud esmane üleminek kujundlikule mõtlemisele, sest enam ei vajata praktilist kogemust, vaid suudetakse opereerida mõtetega oma peas.

Tajude arendustegevus on väikelaste arengu toetamisel kesksel kohal, sest lapse kõne, mõtlemine, joonistamine jm saavad kujuneda ainult mootorika ja tajude teatud arengutasemelt lähtuvalt (Kaasik, Kuusik, Lillipuu, Seero, Viks, 2007).

Mälu

Mälu ülesandeks on tähele pandud ja tajutud teadmisi, kogemusi ja oskusi meelde jätta, omandada, neid säilitada ja meenutada (Bachmann, Maruste, 2008). Kikas (2008) toob välja, et tajuväljast saadud infot tuleb hoida mälus ja siduda olemasolevate teadmistega. Mälu areneb selle baasil, mis on isiklik ja tähenduslik.

Tulvingu (2002) liigitab mälu lühimäluks (töömäluks) ja pikaajaliseks mäluks. Kui töömälu hoitakse infot selle töötlemise ajal, siis pikaajalises mälus saab hoida infot pikemat aega. Baddeley (2003) järgi jaguneb töömälu kolmeks osaks: visuaalruumiliseks hoidlaks, fonoloogiliseks silmuseks ja kesktäidesaatvaks komponendiks. Kuna viimane komponent koordineerib ka tähelepanu ja kognitiivseid tegevusi, siis on töömälu raske eristada tähelepanust (Bachmann, Maruste, 2008).

Laps toetub ülesandeid lahendades ja tegutsedes mälukujutlustele, kuid tema mälu on siiski veel lühiajaline (Männamaa, Marats, 2009). Mälu uurimiseks esitatakse lastele tavaliselt kas rida sõnu, objekte või asukohti ning palutakse neil neid meenutada. Mälu mahu määrabki ära see, kui palju laps suudab mälus ühikuid hoida (Fitzpatrick, Pagani, 2011). Episoodilise mälu uuringud kinnitavad, et lapse mälumahuks on enamasti 3 ühikut: näiteks Hayne, Scarfi ja Imuta (2015) uuringus peideti ära 3 mänguasja erinevatesse tubadesse, vahepeal loeti lapsele raamatut ning 5 minuti pärast kontrolliti, kas laps mäletas kuhu ja mille ta ära peitis. Scarf, Gross, Colombo, Hayne (2013) on leidnud, et et uudse ülesande puhul ei suuda 3-aastane laps mälus hoida äsja saadud informatsiooni kauem kui 15 minutit. Uurijad rõhutavad, et tihti peale on raske aru saada, millistel põhjustel lapsed ei ole suutelised informatsiooni taastama: kas lapsele ikkagi piisab ühekordsest olukorrast meenutamiseks või ongi tema meeldejätmissvõime ajaliselt piiratud.

Mitmed autorid peavad oluliseks jälgida seda, mida lapsed ise teevad selleks, et info paremini meelde jääks ning kuidas nad püüavad infot pärast meelde tuletada (Häidkind et al., 2013). See teadmine annab omakorda infot õpetajale, kuidas last paremini õppetegevuses juhendada. Kikase (2008) arvates on juba varases eas lapse meeldejätmisel ja meenutamisoskusel oluline roll täiskasvanul. Kuna noored lapsed iseseisvalt meeldejätmissstrateegiaid ei kasuta, siis on neile abiks toimingute kordamine (nt liisusalmide lugemine kaasliigutustega).

Mõtlemine

Leppiku (2004) sõnul on mõtlemine kõige keerulisem psüühiline protsess. See on sotsiaalselt tingitud ning tihedalt seotud kõnega (Bachmann, Maruste, 2008). Mõtlemise kujunemine mängib lapse vaimses arengus tähtsat rolli (Strebeleva, 2010a). Koolieelses eas kujunevad kaemuslik- praktilise ja kaemuslik- kujundilise mõtlemise vormid; samas pannakse alus loogilisele mõtlemisele (Tankler, 1999, Strebeleva, 2010a). Nugini (2008) sõnul domineerib lapse arengus kord üks, siis teine vorm. Ta peab oluliseks lapse mõtlemise kujundamist ja arendamist läbi mõtestatud ja sihipärase tegevuse.

Neljandal eluaastal saame rääkida mõtlemise arengu esemelisest ehk kaemuslik- praktilisest osast. Sel etapil on lapsel vaja kokku puutuda erinevate nähtuste ja esemetega ning nendega tegutseda. Seda arvamust toetavad ka mitmed autorid, kelle sõnul tegutseb 3-aastane laps katse-eksituse meetodil (Kaasik et al., 2007). Kaemuslik- kujundiline mõtlemisvorm saab tekkida alles siis, kui laps on saanud piisavalt praktilisi kogemusi (Bachmann, Maruste, 2008). Strebeleva (2010a) lisab, et kaemuslik- kujundilisele mõtlemisele jõudes on laps võimeline mõtlema asjadest, mida ta vahetult ei taju.

Kaasiku et al. (2007) sõnul on selles vanuses lastele jõukohased järgnevad mõtlemisoperatsioonid: võrdlemine, rühmitamine, üldistamine ja lihtsamate põhjus- tagajärg seoste mõistmine. Võrdlemisel on aluseks asjade ja nähtuste omavaheline kõrvutamine, mis toob esile esemete erinevused ja sarnasused (Kidron, 2011). Võrdlemine on aluseks rühmitamisoskusele: laps ühendab objekte, arvestades nende ühist tunnust. Strebeleva (2010a) sõnul annab lapse iseseisev tegutsemine märku üldistamise esimesse astmesse jõudmisest: ühe eseme tunnused kantakse üle ka teistele esemetele. Algselt rühmitatakse välise tunnuse alusel (Palts, 2007), kuid jõukohane on ka rühmitamine lihtsamate üldmõistete alusel (Männamaa, Marats, 2009). Selle alusel arenevad nii üldistamis- kui sünteesioskused. Karlep (1998) toob siinkohal näite üldistamisoskuse vajalikkusest sõnatähenduse mõistmiseks: saadud kujutlused ühendatakse üldisemasse kategooriasse, näiteks kassid ja koerad kui loomad.

Tiko ja Almanni (2006) sõnul on koolieelikul vaja lahendada üha keerukamaid ja mitmekülgsemaid ülesandeid, mis nõuavad seoste ja suhete eristamist ja kasutamist esemete, nähtuste ja toimingute vahel. Mõtlemise arenedes näeb laps erinevaid tulemusi ning suudab oma tegutsemist rohkem planeerida. Kui lapsel puuduvad piisavad vilumused või on harjutud, et objektidel on kindlad funktsioonid, raskendab see probleemile lahenduse leidmist. Samas lahenduse leidmisel muutub see stereotüüpseks, st suurenevad nii teadmised kui oskused

erinevaid probleeme lahendada (Bachmann, Maruste, 2008). Nagu eelnevalt öeldud, tegutsevad selles vanuses lapsed proovimise teel. Sellest annavad märku ka erinevad uurimused, kus on selgunud, et laste võime probleeme lahendada on tõhusam, kui anda lastele võimalus erinevaid meetodeid katsetada. Chen ja Siegler (2000) leidsid, et kuigi 3-aastased lapsed on võimelised ka praktilise mõõtmise teel lihtsamaid ülesandeid lahendama, tõuseb ülesande edukalt lahendanud laste osakaal järsult pärast seda, kui lapsed on saanud erinevaid vahendeid proovida. Lapse mõtlemise arengu seisukohalt on järelikult vaja anda lastele aega ja võimalusi erinevate esemetega tegutsemiseks. Kikas (2008) sõnul lahendavad lapsed palju paremini ülesandeid, mis sarnanevad tavaelus ettetulevate situatsioonidega ja arvestavad konteksti. Sellistes ülesannetes teevad lapsed järeldusi oma kogemuse põhjal, mitte ei järelda loogiliselt

Nugini (2008) sõnul tekib ühel hetkel objektidega manipuleerimisel vajadus midagi öelda: rääkida sellest ning teha järeldusi. Tehtust ja nähtust rääkimine annab lapsele uusi kujutlusi, mis täiustuvad ning millega saab mõttelises plaanis opereerida. Seda võib pidada mõtlemise arengus kõige tähtsamaks etapiks seoses lapse kõne kujunemisega. Järgnevalt tulebki juttu kõnest ja selle eripärast kolmeaastastel lastel.

Verbaalne areng

Nagu eelnevalt öeldud, on mõtlemine ja kõne tihedas seoses. Kees (ref Nugin, 2007) on väitnud, et kõne areng on lapse intellektuaalse arengu lahutamatu osa, sest kõne aitab arendada lapse mõtlemist ning avardada silmaringi. Keele omandamiseks on vajalik aga selline lühiajalise mälu arengutase, mis võimaldab kuuldut analüüsida (Leiwo, 1993). Kuigi kõne abil saadud informatsioon pole eelkoolieas peamine (Hallap, Padrik, 2008), areneb see tänu suhtlemisele ja praktilisele tegevusele (Kuusik, 2003). Seetõttu peab Tammemäe (2008) oluliseks tekitada väikelastel võimalusi kõnelemiseks. Selleks on Hallapi ja Padriku (2008) sõnul vajalik lapsel nii kõnet kuulata kui ka seda erinevates situatsioonides kasutada. Teistelt saadud kõnenäidiseid on vaja enda kõne kujundamiseks. Clarke – Stewart (1975, viid Smith et al., 2002) on leidnud, et lapsed, kelle emad nendega rohkem räägivad, omavad rikkalikumat sõnavara, kui need lapsed, kelle emad räägivad vähem.

Karlep (1998) toob välja, et enne lapse kõnelemahakkamist, on lapsel omandatud teadmine, et sõnad on vahendid millegi väljendamiseks. Räägitu mõistmiseks peab olema tal piisavalt keelevahendeid ja kogemusi, mida oma peas lahti mõtestada. Tuttavad situatsioonid ja kontekst loovad paremad võimalused lause mõistmiseks. Lühimälul on siinkohal suur roll:

selle maht määrab selle, kui pikk lause lapsele meelde jääb (Karlep, 1998). Neljandal eluaastal on lapse tunnetustegevuses esikohal tajutav. See mõjutab lapse arusaamist suulisest korraldusest. Kuigi 3-aastane laps mõistab lühikest ja tuttavat situatsiooni kohta käivat korraldust (Padrik, Hallap, 2008), täidab Karlepi (1998) sõnul alles 3,6-aastane laps lihtsat suulist korraldust. Kuuldut sõnumit hoitakse lühimälu kuni sellest arusaamiseni.

Kõnemõistmise seisukohalt on oluline, et kaemuslik- kujundlikule mõtlemisele üleminekul pole vaja lapsel enam reaalseid esemeid, vaid laps suudab neist mõelda ilma neid nägemata.

Kõneloomes on sel perioodil toimunud silmnähtavad muutused ja laps on suures osas emakeele omandanud (Karlep, 1998, Tulviste, 2008, Hallap, Padrik, 2008). 3-aastane laps kõneleb erinevatel eesmärkidel ja viisidel, osaleb edukalt vestluses ja räägib oma kogemustest. Lastega suheldes ning nende kõnet kuulates peaks arvestama nende kõneloomes ja mõistmise eripäradega: laps mõistab oma kogemusest ja tegevusest lähtuvat teksti, kommenteerib enda või kaaslaste tegevust 1-2- lausungiga, kasutab tajutavaid objekte ja nähtusi väljendavaid nimisõnu, kasutab tegusõnu, millega on ise kokku puutunud, hääldab enamasti kõiki emakeele häälikuid. Kolmeaastane laps on enamasti omandanud eakohase häälduse, ta oskab oma kõnes kasutada erinevaid grammatikareegleid (ka uute sõnade puhul), kuid võib veel eksida üksikutes grammatilistes vormides. Laps võib kõnelemisel lauset moodustades takerduda, kuid eksimuse korral parandab end. Nt võib selles vanuses märgata lastel selliseid grammatilisi vigu, kus omandatud reegleid püütakse kasutada ka erandsõnade puhul (Hallap, Padrik, 2008; Eisenberg, Guo, Germezia, 2012).

Koolieelses eas esinevad kõneprobleemid võivad tulevikus kaasa tuua probleeme ka tähelepanus, mõtlemis- ja õppimisvõimes ning sotsiaalses ja akadeemilises elus (Tulviste 2008). Hallapi ja Padriku (2009) järgi takistavad probleeme kõnega aga kujutluste ja mõistete tekkimist ning uute omandamist, mis on vajalikud hiljem kooliküpsuse saavutamiseks.

Sotsiaalne areng

Kuigi suhtlemine on lastele oluline juba varases eas, on lapse ettekujutus teiste inimeste mõtetest ja tunnetest veel piiratud (Niilo, Kikas, 2008). Eakaaslastega suhtlemise oskused täienevad Smithi et al. (2003) sõnul 2- 4- eluaasta vahel. Kui varasemalt mängisid lapsed üksteise kõrval, siis nüüd eelistatakse järjest enam tegutseda koos (Herr, 1990). Samas suudetakse seda lühiajalise tähelepanu tõttu teha vaid lühikest aega (Niilo, Kikas, 2008).

Neljandal eluaastal saabki juhtivaks tegevuseks mäng. Seda peetakse kõige loomulikumaks ja eakohasemaks õppimisviisiks, mis soodustab lapse tunnetusprotsesside

arengut (Niilo, Kikas, 2008) ning isiksuse omadusi (Niiberg, Linnas, 2007). Mängides jäljendab laps reaalsust, näitab üles oma uudishimu ja püüab oma käitumisega mõjutada teisi (Tiko, Almann, 2006). Mängides areneb nii tahe kui lapse vaimne tegevus: esemelisest tegevusest minnakse järjest üle kujundlilisele mõtlemisele (Sikka, 2005). Selleks, et üldse mängida mänguasjadega või teiste objektidega, peavad lapsed suutma fokusseerida enda tähelepanu olulisele mänguasjale. Samas on vajalik motivatsioon avastamiseks ja manipuleerimaks sellega, mis neil parasjagu tähelepanu fookuses on (Vig, 2007).

Ühel hetkel hakkab laps täiskasvanute tegevusi ja suhteid jäljendama ning nende põhjal tekib rollimäng (Leppik, 2004; Kuusik, 2007). Lapsed võtavad endale mängudes rolle ning esitatakse erinevaid situatsioone (Niilo, Kikas, 2008). Mängus etendab laps kedagi või midagi, mida ta on näinud täiskasvanut tegemas. Last paeluvad erinevad huvitavad mänguasjad ning laps tunneb huvi mängusüze vastu. 3-aastane laps mõtleb tegutsedes välja erinevaid olukordi ja tegelasi (Ugaste, 2005; Kuusik, 2006).

Sel perioodil tunnevad lapsed huvi ka konstrueerimismängude vastu (Niilo, Kikas, 2008; Brotherus, Hyötönen, Krokfors, 2001). Nende kaudu õpitakse vaatlama ning tajuma esemete omadusi. Esialgu tajutakse esemetega tegutsemisel vormi ja suurust (Sikka, 2005). Brotherus et al. (2001) toovad välja, et ehitusmäng arendab nii keskendumisvõimet kui visadust ning selle kaudu õpitakse matemaatilisi oskusi: suurus-, tugevus-, kaalu- ja ruumisuhteid. Sikka (2005) järgi peab laps klotsimängus määrama objektidevahelise ruumilise asetuse ning see eeldab nii tähelepanu, mälu kui mõtlemise osavõttu. Tema sõnul on lastel ruumilisi asetusi lihtsam määrata väikestel pindadel.

Laste mänguvahendid ei piirdu ainult klotside või rollimängudes vajalike objektidega. Sobkin ja Skobeltsyna (2011) on oma uurimuses välja toonud, et kõige eelistatumad vahendid on poistele transpordi ja ehitusega seotud vahendid, tüdrukute puhul looma- ja nukumängud. Mõlemast soost lapsed aga eelistavad mängida erinevate soopõhiste tegelaskujudega. Selleks, et uurida erivajadustega lapsi mängulistest tegevustest, peaks arvestama nende eelistustega mänguasjade suhtes: neile meeldivad pallid, nukud, puust klotsid, värvilised pliiatsid, mänguautod, kuulikesed jne (Khoshli, Siadat, 2014).

Mängul on suur roll ka kõne arengus. Karlepi (1998) sõnul aktiveeritakse omandatud keelevahendid just eakaaslastega suheldes. Mitmed autorid on leidnud, et teiste lastega suheldes ilmutab laps paremat keeleoskust ja suuremaid suhtlemisvilumusi kui täiskasvanutega suheldes (Blum- Kulka & Snow, 2002, viidatud Kikas, 2008).

Motoorne areng

Motoorika arengut peetakse lapse arengus sama oluliseks kui vaimset ja verbaalset arengut (Nugin, 2007). Motoorne areng hõlmab ühelt poolt kogu füüsilist arengut (lapse käte, jalgade, keha, kaela liikumist), teisalt peenmootorikat ehk käelist tegevust (käelised tegevused, silma- käe koostöö) (Daniels, Stafford, 2004). Käesolevas peatükis peatutakse pikemalt peenmootorika arengul.

Peenmootorika arengutase ilmneb eelkõige esemelise tegevuse käigus (Kaasik et al., 2007). Erinevate autorite sõnul on 3-aastase lapse peenmootorika peaaegu täielik: enamasti on eristunud juhtiv käsi, omandatud on kolmikhaare, kujunenud on silma- käe koostöö (Seefeld ja Barbour, 1990; Kaasik et al., 2007; Nugin, 2007). Selles vanuses lapsed ehitavaid klotsidest kõrgeid torne ja sildu, värvivad, rebivad ja voldivad hea meelega (Herr, 1990).

Üks võimalus infot saada lapse käelisest vilumusest kui ka lapse tunnetustegevusest, on vaadelda lapse joonistamisoskust. Kuigi joonistamist peetakse üheks raskemaks kujutamisviisiks (Kaasik et al., 2007), soodustab Leppiku (2004) sõnul just see tegevus kõige enam lapse käelist arengut, mis omakorda on seotud nägemistaju ja fantaasia arenguga. Erinevate autorite sõnul (Herr, 1990; Einon, 2003; Hallap ja Padrik, 2008; Oll, 2009) kujutavad 3-aastased lapsed põhivorme (ring, ruut, jooned, punkt, spiraal, kritseldused), matkivad kirjutamist, arenenud silma- käe koostöö tõttu kontrollitavad nii joone pikkust kui kuju; laps püsib oma joonistustes paberi piirides; pintsetthaarde kujunemine on eelduseks pliiatsi-, lusika- ja pintslihoiuks. Juske (2004) sõnul on laste käelist suutlikkust arvestades kõige lihtsam joonistada ringi. Kaasik et al. (2007) järgi ei pruugi lapsed selles joonistamise etapis tähelepanu pöörata detailide asukohale ning otseselt oma tööd kui sellist ei tähtsustata.

Laste abistamine

Võgotski lähima arengu tsooni teooria põhimõtte järgi on vaja lapsega tegutsedes leida üles lapse lähim arengutsoon: selleks, et laps kindlate oskuste omandamiseni jõuaks, on ta oma arengus läbinud vähemal või rohkemal määral erinevaid etappe.

Laps saab oma esialgsed teadmised nii vaatlemise kui matkimise teel. Sellele järgneb teadmiste praktiline kasutamine (Niilberg, Linnas, 2007; Niilo, Kikas, 2008). Varases eas on teadmiste omandamisel oluline koht koostegevus täiskasvanuga, seejärel lahendatakse ülesandeid jäljendamise teel ning alles siis iseseisvalt (Strebeleva et al., 2015). Niilo ja Kikas

(2008) lisavad, et igale lapsepoolsele tegutsemisele võiks järgneda täiskasvanupoolne seletus, mis aja jooksul väheneb.

Selleks, et teada, millist abi laps parasjagu vajab, tuleb talle esitada ülesandeid selliselt, mis paneksid ta kasutama maksimaalselt oma potentsiaali. Karlep (1998) on välja toonud üksikasjalikult, milliseid abistamisvõtteid laps erinevatel arenguetappidel vajada võib: tegutsemine koos täiskasvanuga, jäljendamine, tegutsemine näidise järgi, seejärel suulise korralduse järgi ning lõpuks iseseisvalt. Silmas tuleb pidada, et laps on alati võimeline täitmine mingeid ülesandeid iseseisvalt, teisi abiga ja kolmandaid üldse mitte.

Laste arengu hindamine koolieelses eas

Nagu eespool öeldud, on lasteaiaõpetajatel kohustus jälgida ning anda hinnang lapse arengule. Hindamine siinkohal tähendab protsessi, mille käigus kogutakse infot erinevatest valdkondades ning analüüsijärgselt selgitatakse välja lapse arengutase (Nugin, 2008; Häidkind et al., 2013). Lapse kohta tuleb infot koguda mitmest allikast ning erinevatel aegadel, saamaks adekvaatset pilti lapse praegusest arengust ja tema potentsiaalid (Nugin, 2008). Vögotski teooria järgi on oluline jälgida seda, mida lapsed juba teavad ja oskavad ning seda, mida nad suudavad teha koos kõrvalise abiga, st arvestatakse lapse lähima arenguvallaga (Butterworth, Harris, 2002; Veisson, Nugin, 2009; Vögotski, 2014).

Levinumateks hindamise meetodid on vaatlus, küsitlus, intervjuu ning testid (Kikas, Männamaa, 2008; Häidkind et al., 2013). Kui vaatlust on võimalik läbi viia kõige loomulikumal keskkonnas, näiteks jälgides lapse mängu või tegevust, siis testimine sisaldab endas reegleid ja norme, millest kinnipidamine on oluline. Kikase ja Männamaa (2008) järgi on test küsimuste ja probleemide seeria, mida kasutatakse teadmiste, võimete, ja oskuste mõõtmiseks ning mille tulemusi saab väljendada arvuliselt. Testide läbiviimisel on vajalikud nii eelteadmised, erialane ettevalmistus kui kvalifikatsioon. Standardiseeritud testidel on teiste meetodite ees mitmeid eeliseid: testimine on mitmete autorite (Kikas, Männamaa, 2008; Tuul, 2005) arvates objektiivne meetod: arvuliste tulemuste tõttu on äljendatavad reliaablus ja valiidsus, võtab vähe aega; selged juhised läbiviimiseks, skoorimiseks ja interpreteerimiseks. Testide negatiivse poolena on välja toodud: valesti tõlgendamist (Kikas, Männamaa, 2008), tulemuste seotust laste motivatsiooniga, koostöövalmiduse ja isiksuseomadustega, vähest valiidsust ja reliaablust, individuaalsete iseärasuste eiramist (Nugin, 2008). Männamaa ja Kikas (2008) peavad seetõttu testmaterjalide koostamisel väga oluliseks kontrollida materjali

eristusvõimet- mil määral test eristab uuritavas valdkonnas madalama sooritusega lapsi kõrgema sooritusega lastest.

Eesti 3-aastaste laste hindamine

Eestis on kasutusel mitmeid teste, mida 3-aastaste laste uurimiseks kasutatakse. Bayley test on mõeldud kuni 3,5-aastaste laste kognitiivse, keelelise, motoorse, sotsiaal-emotsionaalse ja käitumusliku valdkonna hindamiseks (Bayley, 2006). Kasutusel on ka PEP-R test, mis koosneb erinevatest ülesannetest jälgendamise, üldmootorika, taju, peenmootorika, kognitiivse tegevuse ja kognitiiv-verbaalsest valdkondadest (Häidkind, 2011). Laialdasemalt levima hakanud Strebeleva metoodika võimaldab Viks (1999) sõnul saada mitmekülgset infot lapse vaimsest arengust, lisaks saab teha järeldusi peenmootorika, graafiliste oskuste, kõne ja ümbritsevas elus orienteerumise kohta ning aitab määratleda lapse lähima arengu tsooni. Hindamiseks kasutatakse ka Wechsleri 3-7-aastastele mõeldud testi ning Kaufman ABC testipatareid. Weschleri testis on ülesanded nii kõne mõistmise, visuaalse mõtlemise, töömälu kui töötlemise kiiruse kohta (Weschler, 2003). Lasteaiaõpetajatel on iseseisvalt võimalik laste arengut jälgida ka Rebase, Kirbitsa ja Variku (2011) koostatud „Arengu jälgimise mängu“ kaudu, kus mängulisel viisil uuritakse lapse erinevaid oskusi. 3- aastaste laste kõne hindamiseks on Tammemäe (2008) kasutanud Soomes väljatöötatud Reynelli kõnemõistmise ja ekspressiivse kõne testi ning HYSK sõnavara testi. Eestis töötatakse välja hetkel 3-aastaste laste kõne uurimiseks kõnetesti.

Nagu eelnevast nähtub, on Eestis kasutusel mitmeid teste kolmeaastaste laste arengu hindamiseks, kuid Häidkindi (2005) sõnul ei ole need ühtlaselt levinud, neid on vähe kontrollitud ja need on raskesti kättesaadavad.

Testide kohandamine

Päris uue hindamisvahendi koostamine on keeruline ja aeganõudev. Seetõttu on soovitatav võimalusel kohandada teisest keelest hästitoimivat hindamisvahendit uutele oludele (McCartney, Burchinal, Bub, 2006, viidatud Bornman, Sevic, Ronski, Pae, 2010). Häidkind et al. (2011) järgi on kohandatud test hindamiseks parim lastele, kelle taust (geograafiline asukoht, rass, kodune olukord, tervis, vanemate haridustase ja sotsio-ekoonoomiline staatus peres) on võrreldav selle laste grupiga, kellele see test loodi. Ebasobiva testi kasutamine võib mõjutada lapse tulemusi. Seetõttu on olulised nii kohandamisele eelnevad kui järgnevad

protseduurid. Esimeste alla kuuluvad nii kvaliteetne tõlkimine, pildiliste vahendite sobivus kui ka testi piloteerimine tööjuhiste ja vahendite sobivuse kontrollimiseks. Alles seejärel kasutatakse statistilisi meetodeid leidmaks ja vähendamaks kallutatust (Van de Vijver, Leung, 1997, viidatud Malda, Van de Vijver, Srinivasan et al, 2008).

Rahvusvaheliste Testide Kohandamise määruses ITC (2005) rõhutatakse eelnevale lisaks, et testijad peavad olema erapooletud; kirjeldatud peavad olema nii kultuurilised, lingvistilised muudatused kui ka statistilise analüüsi sobivus uuele sihtgrupile; kohandatud test ja originaaltest peavad olema samaväärsed, samuti nõutakse kõikide detailide dokumenteerimist muudatuste kohta kohandatud versioonis. Hambleton (2003) rõhutab aga, et päris samad ei saa siiski kohandatud ja originaaltest olla.. Eesmärgiks peab olema pigem minimiseerida erinevused arvestades semantilisi, psühhomeetrilisi, lingvistilisi ja psühholoogilisi aspekte.

Ükskõik millise originaaltesti kohandatud versiooni eestikeelse variandi kasutamine oleks Häidkind (2008) sõnul õigustatud alles pärast Eesti keelele ja kultuurile kohandamist, katsetamist ja võrdlemist originaaltesti andmetega, sealhulgas tuleb leitud ebatäpsused parandada.

Jelena Strebeleva hindamismetoodika

Käesolevas töös uuritakse lapsi Jelena Strebeleva testmetoodika alusel, mis on välja töötatud 0- 7- aastaste vene laste kognitiivsete oskuste uurimiseks. Kuigi on selgunud, et test on kasutusel eesti spetsialistide seas (Must, 2004; Oolep, 2011), ei ole see siiski eesti lastele normeeritud ning seetõttu ei ole võimalik teha konkreetseid otsuseid lapse arengu kohta.

Testmetoodika lähtub oma olemuselt Vögotski koolkonnast. Selle järgi läbib iga laps koolieelses eas kolm etappi, mis eristuvad juhtiva tegevuse poolest. Juhtivaks tegevuseks esimesel eluaastal on emotsionaalne suhtlemine lapse ja täiskasvanu vahel, kuni kolmanda eluaastani on selleks esemeline tegevus ning alates neljandast eluaastast kooliea lõpuni rollimäng. Intensiivse arengu käigus hakkab juhtiv tegevus järjest mõjutama teisi arengu etappe. Sellel on suur roll nii tegevuste, psüühiliste protsesside kui isiksuse arengus. (Strebeleva, 2010b). Testi koostamisel on arvesse võetud nii juhtivat tunnetusprotsessi neljandal eluaastal- taju- kui ka juhtivat tegevust ehk rollimängu. Nendest oli juttu käesolevas töös eespool.

See, kuidas testis inimese vastuseid hinnatakse ja tõlgendatakse, sõltub kasutatavast materjalist, testi autori kavatsustest ja testi kasutajast (Salvia, Ysseldyke, Witmer, 2003).

Strebeleva metoodika puhul arvestatakse punktide andmisel nii sellega, kuidas laps ülesandesse suhtub, st vastu võtab; kuidas ta seda täidab, milline on tema õppimisvõime tegevuse käigus ning kuidas laps ise oma tegevusse suhtub (Strebeleva et al., 2005).

Ülesanded annavad infot lapse peenmotoorika, graafilise oskuse, kõne ja üldorientatsiooni kohta (Viks, 1999). Ülesannete etappidesse jaotumine on seotud Lev Võgotski lähima arengu tsooniga: lapse ülesande lahendamisel leitakse, milliseid ülesandeid on laps suuteline iseseisvalt lahendama ning milliste ülesannete puhul ning missugust abi astet laps vajab ülesande edukaks sooritamiseks. Herr (1990) rõhutab, et efektiivne abistamine peaks säilitama lapse enesehinnangu ning samas saavutama oodatud tulemuse lapse tegevuses. Viksi (1999) sõnul saab nende ülesannete tulemuste alusel eristada tugevama ja nõrgema sooritusega lapsi.

Nüüdseks on J. Strebeleva metoodikat Eesti laste peal katsetanud mitmed üliõpilased (Luigla, 2015, Audo, 2015, Puls, 2015). Kõikides nimetatud töödes on ilmnenu, et ülesanded päris muutmata kujul Eesti laste hindamiseks ei sobi ning enne testi kasutuselevõttu tuleb neid kohandada. Kolmeaastaste laste testiosa on katsetanud oma töödes Tikk (2014) ja Audo (2015). Esimene neist uuris lastevanemate ja erinevate hindamisvahendite kooskõla laste arengu osas. Selgus, et andmete vahel suuri erinevusi ei esinenud. Audo (2015) töö on aga käesoleva tööga tihedalt seotud: töös analüüsiti 3-aastaste laste tulemusi ülesannete 1-5 põhjal ning leiti ülesannete kitsaskohad.

Uurimustöö eesmärgid ja ülesanded

Käesoleva töö eesmärk on uurida Jelena Strebeleva poolt välja töötatud psühholoogilis-pedagoogilise testi sobivust Eesti 3- aastaste laste arengutaseme hindamiseks. Töö on esimeseks etapiks testi kohandamisele. Uuringu käigus peaks selguma, kas ja millised ülesanded või ülesannete osad vajaksid kohandamist Eesti tingimustele.

Käesoleva töö uurimisküsimused on:

- 1) Kas ja millistes ülesannetes eristab test 3- aastaseid erivajadusega ja eakohase arenguga lapsi nende ülesannete soorituse põhjal?
- 2) Kas esitatavad tööjuhised on lastele mõistetavad ja jõukohased?
- 3) Kas testi abistamisvõtted on lastele sobilikud?
- 4) Kas ja millised probleemid esinesid uurimisvahenditega?
- 5) Kas ja kuidas tuleks muuta punktide andmist?

Meetod

Uuringus osales 135 3- aastast last, nende hulgas 67 poissi ja 68 tüdrukut. Lapsed jagunesid lapsed kahte gruppi: eakohase arenguga lapsed (edaspidi EK) oli 112 ning erivajadusega lapsed (edaspidi EV) oli 23. Erivajadustega lasteks loeti neid lapsi, kellel esines rühmaõpetajate/ logopeedi sõnul mahajäämust tunnetustegevuse ja/ või kõne osas. EK laste vanus jäi 3,0- 4,0 aasta ja EV laste vanus 3,0- 3,11 aasta vahele. Laste kodune keel oli eesti keel. Uurimuses osalesid üheteistkümne lasteaia lapsed Võru ja Tartu maakonnast.

Käesoleva töö autor uuris koguvalimist 62 last, kellest 57 olid EK arenguga ning 5 EV last. Ülejäänud lapsed uuris Tartu Ülikooli eripedagoogika magistrant Kadri Audo (Audo, 2015).

Mõõtevahendid ja protseduur

Uurimuses kasutati Jelena Strebeleva poolt väljatöötatud arengu hindamise meetoodika alltesti 3–4- aastastele lastele. Lastele esitati 10 ülesannet. Käesolevas töös keskendutakse ülesannetele 6-10:

6. Saa vanker kätte (adapteeritud S. L. Novosjolova katse). Eesmärk: hinnata kaemuslik-praktilise mõtlemise taset, laps peab seostama ülesande eesmärgi ja abivahendi sisemised omadused. Laual lapse käeulatuses kaugemal on vanker, lapsest paremal asetseb kolm erinevat keppi (rõngaga, kahvel ja nõoriga). Lapse ülesanne on võtta õige kepp ning tõmmata vanker enda juurde.
7. Leia paarisilt. Eesmärk: hinnata võimet pildil kujutatud objekte analüüsida ja võrrelda. Lapse ette pannakse kolm kolme geomeetrilise kujundiga pilti. Täiskasvanu käes on nende piltide paarilised. Täiskasvanu näitab ühte pilti ning palub lapsel laualt leida samasugune.
8. Konstrueerimine kuubikutest. Eesmärk: hinnata oskust töötada ruumilise näidise ja jäljendamise järgi. Täiskasvanul on kolmeosaline ehituskomplekt, teise samasuguse komplekti asetab lapse ette. Täiskasvanu konstrueerib neist klotsidest ehitise ning palub lapsel samasuguse teha. Tehakse veel teine ehitis ka.
9. Joonistamine. Eesmärk: hinnata esemelise joonistuse taset. Täiskasvanu joonistab lapse nähes õhupalli; seejärel joonistab veel ühe palli ning palub lapsel sellele paela tõmmata. Seejärel joonistab laps ise õhupalli.

10. Süžeebildid (kõne) Eesmärk: hinnata süžeeliste kujutiste mõistmist ja fraasilist kõnet.

Täiskasvanul on kolm tegevuspilti. Need esitatakse lapsele ükshaaval. Lapse ülesanne on vastata täiskasvanu küsimusele: „Mida poiss/ tüdruk teeb?“

Iga ülesande sooritust andis lapse tegutsemisele vastavalt 1-4 punkti:

- 1 punkti said lapsed juhul, kui nad ei asunud täiskasvanuga koostööle, nende tegutsemine oli ebaadekvaatne ja nad ei mõistnud ülesannet;
- 2 punkti said lapsed, kes võtsid ülesande vastu, tegutsesid koostöös täiskasvanuga ning püüdsid saavutada ülesande eesmärki. Õppimise käigus tegutseti adekvaatselt, kuid iseseisvalt antud ülesannet lahendada ei suutnud;
- 3 punkti said lapsed, kes tegutsesid koos täiskasvanuga, võtsid ülesanne vastu ning said aru ka ülesande eesmärgist. Pärast õppiist olid valis need lapsed täitma ülesande iseseisvalt.
- 4 punkti said need lapsed, kes asusid koostööle, mõistsid ülesannet ja lahendasid selle iseseisvalt (Strebeleva et al., 2005).

Ülesande eest oli võimalik saada maksimaalselt 4 punkti ja minimaalselt 1 punkt.

Maksimaalne punktisumma oli 40, minimaalne 10. Punktide kogusumma järgi jaotati lapsed järgmistesse rühmadesse:

IV (34-40p)- Lapsed, kes organiseerivad süžeelisi mängu. Praktilisi tegevusi täidavad proovimise või mõõtmise abil. Tunnevad huvi oma tegevuste vastu ja täidavad ülesandeid suulise korralduse järgi. Nende areng on eakohane.

III (24- 33p.)- Lapsed, kes tunnevad huvi mänguasjade vastu, meeldib koostegutsemine ja suudavad iseseisvalt sooritada esemelis-,mängulisi toiminguid. Praktiliste ülesannete täitmisel kasutavad nõ üleproovimist. Neil on huvi tegevuste vastu, kuid iseseisvalt ülesandeid täita ei suuda. Neid lapsi aitab õpetamine. Kui nad kasutavad fraasilist kõnet, on see vähemõistetav ja agrammatiline. Vajavad edasisi uuringuid kõne ja kuulmise osas.

II (13- 23p.)- Reageerivad mänguasjadele emotsionaalselt, kuid ise mängu organiseerida ei suuda. Lülituvad koostegemisse täiskasvanuga ja suudavad sooritada mõned lihtsamad toimingud. Praktiliste ülesannete täitmisel tegutsevad kaootiliselt, õpetamise ajal adekvaatselt. Hiljem iseseisvalt tegutsedes ei suuda proovimismeetodit kasutada. Kujutavate tegevuste eeldused on välja kujunemata: huvi, töövahenditega tegutsemine, nägemus-liigutuslik koordineatsioon. Iseseisvas kõnes kasutavad häälitsusi ja üksiksõnu. Fraasid, mida

kasutada võivad, on vähemõistetavad. Nende laste intellektuaalsed võimed on arengus maha jäänud. Vajavad kompleksseid kliinilisi uuringuid.

I (10- 12p.)- Neil lastel puudub huvi mänguasjade vastu, ei asu koostegevusse. Tunnetustegevusest lähtuvalt ülesandeid lahendada ei suuda. Õpetamise ajal tegutsevad ebaadekvaatselt. Iseseisevas kõnes kasutavad häälightsusi. Need lapsed on oma arengus oluliselt maha jäänud ja vajavad kliinilisi uuringuid.

Lapsi uurisid kaks üliõpilast jaanuarist märtsini 2015. Test viidi lastega läbi individuaalselt selleks eraldatud ruumis. Ühe lapse uurimine kestis 25- 30 minutit. Laste kõne lindistati ning ülesannete tulemused protokolliti MS Excelis. Laste uurimiseks küsiti luba lasteaia direktorilt või õppealajuhatajalt ning võeti kirjalik nõusolek lapsevanematelt. Käesolevas töös analüüsitakse metoodika 6.- 10. ülesannet, esimest viit ülesannet analüüsis Tartu Ülikooli magistrant Kadri Audo oma 2015. aastal kaitstud magistritöös.

Tulemused ja arutelu

Käesolevas töös püütakse selgusele jõuda, kas Jelena Strebeleva 3-aastaste laste arengu hindamise metoodika ülesanded 6-10 sobivad Eesti laste hindamiseks. Uurimise käigus analüüsiti kogutud andmeid nii kvalitatiivselt kui kvantitatiivselt: iga ülesande puhul selgitati välja selle eristuvõime ning analüüsiti tulemusi juhiste ning vahendite seisukohast. Antud töös pandi rõhku kvalitatiivsele analüüsile. Kvantitatiivse analüüsi järeltulemuste tegemisel lähtuti olulisuse nivoost 0,05, mis ei luba statistilisel järeldamisel teha suuremat viga kui 5%.

Vastamaks esimesele uurimusküsimusele, antakse järgnevalt ülevaade, kuivõrd test eristab eakohaseid lapsi erivajadustega lastest. Selleks, et leida, kas kahte katsegruppi on võimalik omavahel eristada ka statistiliste andmete põhjal, viidi läbi Exceli- põhine t-test.

Järgnevalt on Tabelis 1 välja toodud kahe katsegrupi laste keskmised tulemused ülesannete kohta.

Tabel 1. Kahe katsegrupi keskmised tulemused ülesannete lõikes

	EV lapsed (n=20)		EK lapsed (n=112)		p-väärtus	t-statistik
	M	SD	M	SD		
Vankri tõmb	2.6	3.09	3.3	0.95	<0.01	4.09
Paarilised	1.9	1.06	2.9	0.56	<0.01	4.13
Konstrueer.	3.1	0.78	3.6	0.53	0.02	-2.09
Joonistamine	2.8	1.02	3.7	0.69	<0.01	3.69
Süzeepildid	3	1	3.9	0.46	<0.01	3.78

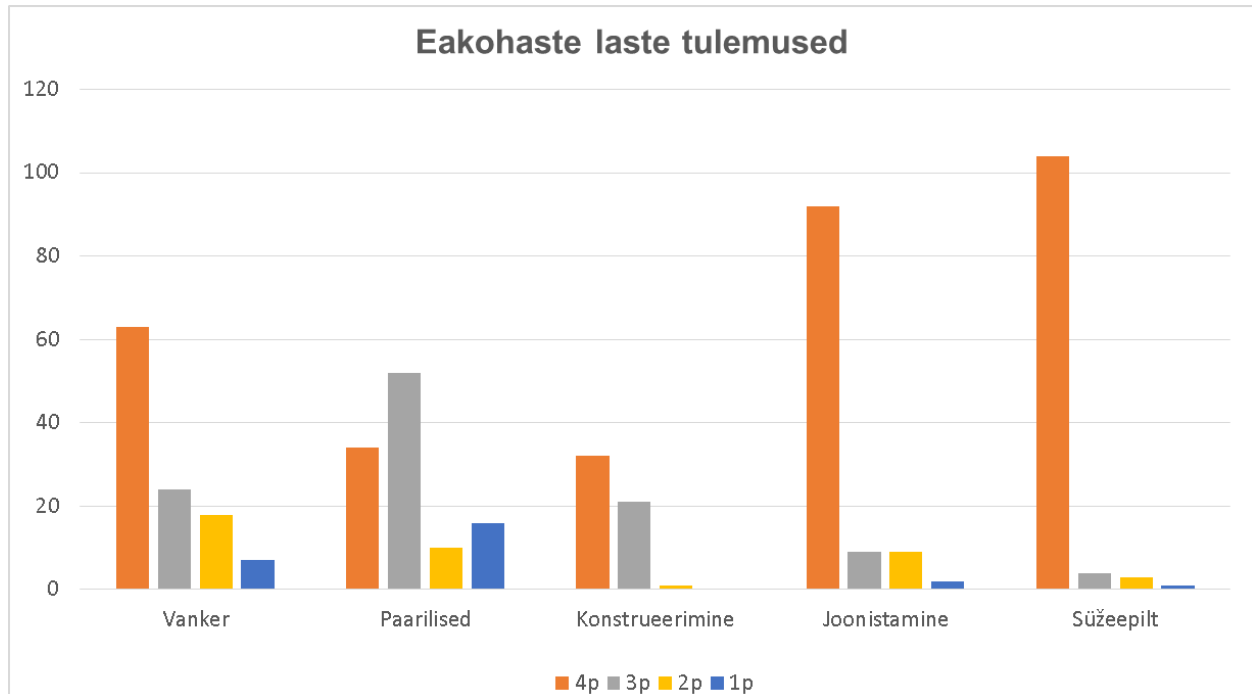
Märkus: N- laste arv, EK- eakohase arenguga laps; EV- erivajadusega laps; M- keskmine; SD- standardhälve

Nagu tabelist ilmneb on kõik EV laste keskmised tulemused ülesannetes madalamad kui EK arenguga lastel. Statistiliselt kõige väiksem erinevus kahe grupi vahel ilmnes ülesandes „Konstrueerimine kuubikutest“. EV laste keskmine punktisumma (M=3,1) viitab asjaolule, et pigem vajasisid lapsed selles ülesandes abi, EK lapsed (M=3,6) aga pigem lahendasid ülesande iseseisvalt. Klotsimänguga teevad lapsed tutvust juba varases eas, kui konstrueerivad erinevatest kuubikutest ja klotsidest torne ja sildu. Võttes arvesse erivajadustega laste oskusi kogemusest lähtuda, oli ootuspärane, et see ülesanne sooritatakse EV laste poolt teistest ülesannetest edukamalt. Kõige madalamad tulemused testipunktid saadi ülesandes „Leia paariline“, mõlemal katsegrupil oli eeldatavalt keeruline ülesannet lahendada testimaterjalide suuruse tõttu.

Kui vaadelda lähemalt maksimaalselt ja minimaalselt saadud punkte, siis selgub, et nii EK kui EV lapsed said kõige rohkem 4 punkti „Süzeepiltide“ ülesandes (EK n=104 ja EV n=8) ja kõige vähem ehk 1 punkt „Leia paariline“ ülesandes (EK n=16 ja EV n=11). Kõrgemad punktid viitavad pigem iseseisvale tegutsemisele ülesandesiseselt, madalamate punktide põhjuseks on olnud erinevate abistamisvõtete pakkumine. Eelnevast saab järeldada, et Eesti 3-aastaseid eakohase arenguga lapsi on võimalik antud metoodika alusel eristada erivajadustega lastest.

Järgnev kvalitatiivne analüüs lähtub töö uurimisküsimustest, mis puudutasid uurimisvahendite sobivust, pakutava abi sobivust ja piisavust, töökorraldustest arusaadavust ja hindamise sobivust Eesti lastele. Vaatluse alla tulevad ainult eakohase arenguga laste tulemused: metoodika kohandamise seisukohast on oluline saada ülevaade, millisel tasemel

sooritavad antud ülesandeid EK lapsed. Allolev Joonis 1 annab visuaalse ülevaate, millised ülesanded olid neile lastele jõukohased ning millistega esines raskusi.



Joonis 1. Eakohase arenguga laste tulemused ülesannete kaupa.

Jooniselt on näha, et kõige edukamalt lahendati ülesanded „Joonistamine“ ning „Süžeeipildid“. Nende ülesannete puhul lahendasid enamus lapsi ülesande iseseisvalt vastavalt juhiste. Neid lapsi, kes abi vajasisid või ülesannet teha ei soovinud, oli väga vähe.

Järelikult on nende kahe ülesande puhul Eesti lastel vastavad oskused kujunenud. Siinkohal tuleb mõelda kõrge edukusprotsendi põhjusena ka liiga lihtsate ülesannete peale: lapsed võivad olla suutelised kopeerima näidise järgi ka keerulisemaid kujundeid ning laste keelelised võimed võivad olla piisavad, et moodustada keerulisemaid lauseid.

Selgus, et kõige enam valmistas raskusi „Leia paariline“ ülesanne, mille tulemused on ebaühtlased: see on põhjus pidada ülesannet kas raskesti mõistetavaks või mittejõukohaseks. Ülesannet suudeti küll lahendada ka iseseisvalt, kuid abivajajate osakaal ületas iseseisvalt lahendanud laste hulga. Võib oletada, et võrdlusoskused on lastel küll kujunenud, kuid raskusi on üldistamisega.

Järgnevalt antakse ülevaade ülesannete kaupa ning leitakse põhjendust/ tuge samalaadsetest uuringutest.

Saa vanker kätte

Antud ülesanne on seotud laste kaemuslik- praktilise mõtlemise tasemega. See on aluseks probleemülesannete loominguliseks lahendamiseks ning aitab inimest tundmatutes olukordades (Strebeleva, 2010a). Ülesande lahendamisel on võimalik eristada neid lapsi, kes on oma mõtlemises jõudnud praktilis- kaemuslikule tasandile, st nad on valmis lahendama uudseid ülesandeid ka ilma proovimiseta.

Vahendid. Ülesande jaoks olid vajalikud puidust ratastega alus, millel on püsti asendis pulk ning lauale pandi kolm erineva otsaga keppi: rõngaga, kahvliga, nõõriga. Kepid olid kollast värvi ning olid piisavalt silmatorkavad, et lapsed neid märkaksid ning kasutaksid. Laste tähelepanu köidab selles vanuses kõik uus ja värviline. Esemetega manipuleerimine kui praktiline tegevus on lastele igapäevastest mängusituatsioonidest tuttav ning seetõttu oli huvi ülesande vastu ootuspärane. Mureallikaks olid kepid, mis oma materjali (vahtplast) tõttu kippusid hoiustamisel vormist ära minema ning ülesannet lahendades selgus, et lastel on nende paindumise tõttu ka raskusi kepi asetamisega alusel olevale pulgale. Arvestades, et testimismaterjalidel võiks olla pikk kasutusiga ning see ei tohiks takistada ülesande lahendamist, soovitan vajalikud kepid teha tugevamast materjalist, näiteks puidust.

Juhised. Töökorraldust mõistsid ning ülesande iseseisvalt lahendasid 78% lastest. Sellest võiks järeldada, et juhised on arusaadavad. Ometi oli lapsi, kelles võis töökorraldus vastakaid mõtteid tekitada. Juhises palutakse lapsel vanker kätte saada. Arvestades kolmeaastaste mõtlemise rigiidsust ja lähtumist kogemusest, tekkiski olukord, kus 24 last püüdsid kõigepealt vankrit haarata käega. Siinkohal võiks mõelda töökorralduse täpsema sõnastuse peale, nt „Tõmba vanker enda poole!“. Ehk seostuksid lapsele kepid paremini tõmbamise kui kätte saamisega. Tegevuse sisu ei mõistnud 6,2% lastest: võib eeldada, et need lapsed ei olnud sellise olukorraga kokku puutunud.

Iseseisvalt praktilise mõõtmise abil ülesande lahendanud lapsed (n= 43) on jõudnud kaemuslik- kujundilise mõtlemise staadiumisse, kus suudetakse opereerida esemetega oma peas (Kaasik et al., 2007). Need lapsed haarasid kohe õige pulga ning lahendasid ülesande vaevata. Teine osa lapsi (n= 19), kes on veel kaemuslik- praktilise mõtlemise tasandil, lähenesid ülesandele katse-eksituse meetodil ning suutsid sel viisil samuti ülesande lahendada. Nad katsetasid ülesande lahendamiseks kas üht või kaht vale pulka enne õige pulga valimist. Tankleri (2000) sõnul ei pruugigi selles vanuses lapsed veel oma tegevust ette planeerida ning katsetavad erinevaid võimalusi. Muhhina (1979) sõnul märkab laps proovimise kaudu edukaid

ja ebaedukaid võtteid. Käesolev tulemus ühtib kirjanduses leitavaga: lapsed kipuvad mänguasja kättesaamise ülesannetes probleemi ületamiseks kasutama kas jäljendamist või manipuleerimist (Greif, Needam, 2011). Kuna antud ülesandes mudeli järgi lahendamist ette nähtud polnud, sooritasid lapsed ülesande praktilisel viisil. Chen ja Siegler (2000) leidsid oma uuringus, et laste edu ülesannete lahendamisel kasvab proovimiste järel, st kui lastel on võimalus vahenditega manipuleerida. See annab tunnistust sellest, et sellistel lastel puuduvad veel vajalikud kujutlused oma peas ülesande lahendamiseks.

Abistamine. Kui teistes metoodika ülesannetes oli variant vajadusel lapsi mingil moel aidata, siis käesolev ülesanne oli üks vähestest ülesannetest, kus konkreetselt abistamist kui sellist ette nähtud ei olnud. Uuringus oli ka lapsi, kes küll võtsid pulga ($n=11$), kuid ülesannet lahendada ei osanud: kahel korral pandi õige kepp vankri alla, ühel korral lükati keppiga vankrit ning ülejäänud lapsed hoidsid keppi lihtsalt käes ning ei tegutsenud. Gardinen, Bjorklund, Greif ja Gray (2012) selgitavad oma artiklis, et kuigi laps võib teha (aga ei pruugi) vahendi osas õige valiku, võib uutes olukordades objektidega manipuleerimisoskus olla ülesande lahendamiseks vähene. Samas toovad uurijad välja ka vähese motoorse koordineerimise ja planeerimisvõime vahendiga tegutsemiseks, et oma mõtte ellu viia. Siinkohal võiks töö autori arvates mõelda ülesandele abistamisvõtte lisamisele. Oma katsetes on Seed ja Call (2014) jõudnud järeldusele, et käesoleva ülesandega sarnastes probleemülesannetes vale variandi ettenäitamine aitab lastel ülesannet edukalt sooritada. See omakorda aitab kaasa lapse positiivse hoiaku säilitamisele testimise ajal. Lähtudes olemasolevatest uurimisvahenditest võiks testija võtta laualt vale vahendi (näiteks kahvli) ning näidata, kuidas sellega tegutsedes eesmärki ei saavutata. Seejärel korrata töökorraldust ning kirja panna lapse uus tegutsemisviis. Punktide andmisel võiks arvesse võtta ka lapse suutlikkust õppida vale tegutsemisviisi pealt. Ühe punkti saanud laste ($n=7$) juures ilmnes, et osad lapsed küll võtsid pulga, kuid hakkasid neid kohe kas üksteise järele või vankri alla laduma; teine hulk lapsi ei tegutsenud aga üldse. Kõikide nende laste tegutsemist loeti antud ülesande kontekstis ebaadekvaatseks. Strebeleva (2010a) sõnul tuleks õpetada lapsi, kellel on vähe kogemusi esemetega tegutsemisel või laps ei suuda vähese tähelepanu tõttu tegevusele keskenduda. On teada, et kolmeaastased lapsed õpivad enamasti mudelõppe kaudu ning asjakohane abistamine annaks võimaluse määratlada spetsiifilisemalt lapse lähim arenguvald.

Hindamine. Testija subjektiivsel hinnangul oli tegevus lastele huvipakkuv. Lapsed olid jõudnud oma mõtlemise arengus erinevatele tasemetele ning tegutsesid sellele vastavalt.

Kuigi suur osa lastest lahendasid ülesande iseseisvalt, võiks mõelda abi andmisele 2 punkti saanud lastele, näidates ette vale tegutsemisviisi. Lasteaiaõpetajatele oleks selline info väga vajalik, sest sellest lähtudes saaks kavandada edasist õppetööd.

Leia paariline

Neljandaks eluaastaks on lapsed omandanud kujutluse erinevates kujunditest, samuti teavad nad põhivärve: sinine, punane, kollane (Tiko, Almann, 2006). Lastel võib olla selles vanuses raskusi värvide ja kujundite nimetamisega (Bornstein, 1985, viidatud Sasaki, 2015.). Uuringud on näidanud, et lapsed kipuvad sarnasuste leidmise ülesannet lahendades lähtuma pigem värvist kui vormist (Brian and Goodenough, 1929, viidatud Corah, 1964). Ülesande puhul on vajalik tahteline tähelepanu, mis 3-aastaselt on küll veel kujunemas, kuid lühikest aega on seda võimalik siiski hoida. Selles vanuses lapsed on võimelised leidma samasugust eset nii vormi kui värvi alusel (Raamõppekava, 1999).

Vahendid. Lauale pandi kolm paarispilti, millest igal ühel on erinevas järjekorras kujutatud geomeetrilised kujundid (punane ring, kollane ruut, sinine kolmnurk). Ülesande kujundikaardid on mõõtudes 20,5cm* 9,5cm. Kui alguses tundusid kaardid hästi tajutavad: suured selgete värvidega piiritletud kujundid, siis ülesannet esitades ilmnes, et üksteise kõrvale paigutades võtab materjal laual väga palju ruumi ning lapsel on kaarte raske tajuda. Kaartidel olevad värvilised kujundid on kooskõlas Alushariduse Raamõppekavas (1999) väljatooduga: 3- aastased lapsed on võimelised võrdlema esemeid kas vormi või värvi alusel. Männamaa ja Maratsi (2009) sõnul suudavad selles vanuses lapsed keskenduda ka kolmele tunnusele: nii värvile, kujule kui suurusele. Kuna käesolevas ülesandes olid kujundid kõik ühesuurused, siis laste ülesanne oli jälgida ainult värvi ja vormi ja nende omavahelist paigutust.

Ülesannet läbi viies selgus, et lastel oli selle lahendamise probleem. Kuna 3-aastastele lastele on jõukohased lihtsamad töökorraldused (Karlep, 1998), nagu „Leia samasugune!“, siis võib oletada, et probleemiks võisid olla raskestitajutavad testimisvahendid. Ülesandes pidid lapsed suutma koondama oma tähelepanu kujundite järjekorrale nii eraldi kui koos. See aga nõudis lapselt suurt keskendumist, arvestades koolieeliku tahtmatut ja ebapüsivat tähelepanu (Kidron, 2001). Üheks probleemiks võis olla, et antud ülesandes sellisena esitades ei ole arvestatud laste visuaalse tajumahuga 4-5 kujundit (Bachmann, Maruste, 2008): kaardid on liiga suured ning laual on raske neile jätta sellist vahet, et lapsele

tunduksid kaardid kolme erineva kogumina. Samas on kaartidel olevad kujundid ka üksteisele liiga lähedal, mistõttu on neid raske eristada. See võib olla üks põhjus, miks suur osa lapsi (1p saanud lapsed) hakkasid osutama pigem üksikobjektidele. Siinkohal soovitab töö autor testimiskaardid teha väiksemaks ning jätta kujundite vahele veidi rohkem ruumi.

Juhised. Täiskasvanu asetab kolm erinevat kaarti lapse ette ning näitab lapsele enda käes olevat ühte kaarti. Lapsel palutakse leida samasugune. Seejärel palutakse leida paarilised ka teistele. Kuigi ülesanne oli tulemustest lähtuvalt keeruline, said peaaegu kõik lapsed ülesandest aru. Nii abiga lahendatud kui lõpuni üksikobjektidele näitamisele kindlaks jäänud laste puhul ei ilmnenu, et laps aru ei saa, mida ta tegema peab: laste võrdlemisoskus on kujunenud, st ka üksikobjektidele osutanud lapsed näitasid kõigepealt kõiki punaseid esemeid, siis siniseid ja siis rohelisi. Samas võib tulemuste põhjal väita, et laste üldistamisoskus, st leida kõik kaardi tunnused ka teiselt kaardilt, on veel kujunemisjärgus. Ülesandes võiks testija anda täpsema töökorralduse „Leia samasugune kaart!“ ning pärast esimest kaarti küsida: „Leia sellele ka!“.

Ülesannet mõistsid ning iseseisvalt lahendasid 34 last (30%). Need lapsed tõid kas õige kaardi etteantud pildikaardi kõrvale või osutasid käega õigele kaardile. Sellest võib järeldada, et need lapsed leidsid omadused nädiselt ning üldistasid neid ka teistele ettepanud kaartidele (Strebeleva, 2010a). Sarnases võrdlemisülesandes, küll 4-aastaste lastega, on leitud, et lapsed kasutavad võrdlemisülesannetes kahte strateegiat: ebaolulise väljajätmist ja olulise vastavusseviimist (Blöte, Resing, Mazer, Van Noort, 1999). Käesoleva valimi 4 punktiga hinnatud lapsed kasutasid enamasti viimast strateegiat: lapsed vastandasid kõik kaardid ükshaaval näidisega ja tegid sellest lähtuvalt otsuse.

Abistamine. Abi andmine toimus kahel astmel: esimesel astmel võeti ära üks kaart (lapsele jäi 2 kaarti) ning paluti siis paariline leida; teisel abi astmel õpetas testija, kuidas kujundeid järjest võrrelda ja õige lahenduseni jõuda. Pärast mõlema abi andmist lahendas laps ülesande veelkord.

Nagu selgus, vajasisid 52 EK arenguga last vähemalt ühte abi astmest. Suur osa lapsi (n=41, 46,4%) said abi ühe kaardi äravõtmisest, millele viitasid eespool välja toodud Blöte et al. (1999): seelses uuringus suutsid lapsed ise ebaolulise leida, antud metoodikas aitas valiku tegemisel aga testija. Abistamise edukuse põhjus võib olla ka selles, et kahe kaardi võrdlemine eeldas ka väiksemat keskendumist ning oli ka tajutavate objektide hulk väiksem. Samas oli ka neid (n= 11), kes vaatamata abile osutasid ikkagi üksikobjektidele. Nende puhul

võeti kasutusele teine abi aste, kus õpetati lapsi ükshaaval kujundeid võrdlema ning tehti kindlaks, missugune kaart sobib paariliseks. Selline abistamismeetod aitas last niipalju, et ta oli võimeline ülesande pärast ka iseseisvalt lahendama. Sellest järeldub, et võrdlusoskuste õpetamine ja tähelepanu hoidmine kindlatel elementidel oli nende laste puhul vajalik.

Abi vajanud laste hulgast lähtudes, saab järeldada, et mingil oli ülesanne oodatust keerulisem. Seetõttu tuleks teha esmane kohandamine, uued katsed ning siis vaadata, kas probleem oli testimisvahendite liiga suurtes mõõtudes või ülesanne oli oma olemuselt liiga raske. 1p anti lastele ($n=15$), kes ka pärast mõlemat õpetamissituatsiooni osutasid üksikobjektidele, st laps näitas ringile nii näidiskaardil kui ka kõikidel teistel kaartidel, siis kolmnurgale ja seejärel ruudule. Ülesannet ei võtnud vastu üks laps, st ta ei hakanud tegutsema.

Hindamine. Ülesandes anti lastele maksimumpunkte 34l korral: need lapsed oskasid pildil kujutatud objekte iseseisvalt analüüsida ja võrrelda. 3 punktiga hinnati lapsi, kes vajasid ülesande lahendamisel abi. Kõige rohkem tekkis probleeme 2p ja 1p andmisega lapse sooritusele: 2 punkti pidid saama lapsed, kes pakuvad esitatud kaardile paariliseks suvalisi kaarte ning 1 punkti lapsed, kes tegutsesid ebaadekvaatselt. Juhendis puudus variant, kus lapsed ka pärast õpetamissituatsiooni võrdlevad jätkuvalt üksikuid kujundeid. Nende käitumist lugesid mõlemad testijad ebaadekvaatseks ning hindasid vastavalt madalaima punktiga. Jääb kahtlus, kas selliste punktide andmine oli õigustatud ning kuivõrd mõjutas see laste saadud punkte. Kuid lähtudes nende käitumisest, on ilmne, et võrdlemisoskus on küll kujunenud, kuid üldistamisoskus on kujunemisejärgus. Lähtudes ülesande iseseisvalt lahendanud laste madalast protsendist (30,3%), on vajalik ülesande kohandamine.

Konstrueerimine kuubikutest

Neljandal eluaastal saab mängust juhtiv tegevus (Männamaa, Marats, 2009; Karlep, 1998). Lapsed hakkavad järjest enam üksteisega mängima ning üheks ühendavaks mänguliigiks Butterworthi ja Harrise (2002) järgi ehitusmäng. Selles vanuses lastele meeldivad mänguasjad, millega saab manipuleerida; samas on omandatud selleks ajaks ka kujutlused põhivormidest ning esmastest ruumisuhetest.

Vahendid. Ülesandes on 2 ühesugust 3-osalist ehitusmaterjali komplekti: kolmnurkne prisma, risttahukas ja poolik silinder. Kõik klotsid on ühte värvi. Kuna klotsimäng on üks enim huvipakkuvatest mängudest selles vanuses, võis oletada, et lapsed on saanud piisavalt

klotsidega mängida ning proovida neid panna erinevatesse asenditesse üksteise suhtes – st, ülesanne oli laste kogemustest lähtuv. Lastele olid klotsid käepärase suurusega. Kuigi lastel tuli tegutseda kolme klotsiga, on näiteks Verdine, Golinkoff, Hirsch-Pasek et al. (2014) ning Stiles ja Stern (2009) oma uurimustes leidnud, et ehitamisel ei mängi rolli niivõrd kasutatavate elementide hulk, kuivõrd nende paigutus üksteise suhtes.

Tööjuhises esitatud näidisülesannete järgi peaksid kolmnurkne prisma ja poolik silinder olema väiksemad ning risttahukas täpselt nii pikk, et prisma ja poolring selle peale kõrvuti mahuksid. Vastasel juhul ei ole võimalik testi nõuetekohaselt läbi viia ning lapsed peaksid sooritama operatsioone kujundlikus plaanis.

Selles ülesandes eraldati pärast esialgset andmeanalüüsi kaks rühmagruppi. Põhjuseks oli asjaolu, et testikohvris olid klotsid vale mõõduga, st klotse ei saanud vastavalt juhendile paigutada. Komplektis oli sellise pikkusega risttahukas, et poolik silinder ja prisma ei mahtunud tahuka peale kõrvuti. Ühe lastegrupi jaoks õnnestus leida sobilikud klotsid, teisele mitte. Siinkohal võetakse analüüsi ainult need lapsed, kes lahendasid ülesande õiges mõõdus klotsidega. Selliseid EK arenguga lapsi oli 54.

Juhised. Ülesandes tuli kolmest klotsist konstrueerida vastavalt näidisele kaks erinevat ehitist. Täiskasvanu ehitas lapse nähes ja tegi ettepaneku ehitada samasugune. Täpsem korraldus selle kohta puudub. Nagu ka eelnevate ülesannete puhul, võiks ka siin arvestada testijate erineva keelekasutusega ning nõudes ühesuguseid tingimusi, peaks ka juhendid olema korrektselt sõnastatud. Kuna eelneva „Leia paariline“ ülesande töökorraldus nõuab samasuguse leidmist ning lastel selle mõistmisega enamjaolt raskusi ei tekkinud, võiks ka selles ülesandes kasutada sarnast juhendit „Tee samasugune!“

Arvestades EK laste grupi keskmist tulemust ($M = 3,6$) ja kas ise või näidise järgi lahendanud laste hulka ($n = 53$) saab öelda, et juhised olid lastele mõistetavad ning edasine sõltus juba lapse enda motoorsetest oskustest ning ruumilise mõtlemise tasemest. Ülesande jõukohasus oli oodatav tulemus, sest ka vastavalt kirjandusele on 3-aastaste laste ruumitaju piisavalt arenenud, et leida eseme asetust teiste objektide suhtes (Sikka, 2005).

Abistamine. Abistamisena on ette nähtud jälgendamine. Jälgendamise teel õppimine on selles vanuses üks põhilisemaid õppimisviise. Juhend nägi ette, et täiskasvanu võtab näiteks risttahuka ning asetab selle lauale. Pärast seda palub ta lapsel panna oma risttahukas täpselt samamoodi. Kui kolmeosaline ehitis on jälgendamise teel kokku pandud, esitatakse näidisest erinevad kaks ülesannet, kus laps ehitab iseseisvalt.

Abi vajas 40,7% (n= 22) lastest. Neist 21 täitsid ülesande pärast õpetamissituatsiooni ka iseseisvalt. Need lapsed eksisid enamasti 1. katseülesande juures, kus kolmnurkne prisma asetati risttahukale vale küljega või vahetati pooliku silindri ja kolmnurkse prisma asukohad. Neil lastel ei esinenud 2. katseülesande iseseisval sooritamisel raskusi. Samas oli grupis kolm last, kes 1. ülesande sooritasid veatult, kuid 2. ülesandes paigutasid pooliku silindri teistpidi. Kõik lapsed lahendasid lõpuks ülesande iseseisvalt. Ainult üks laps sai 2 punkti: ta paigutas iseseisva ehitamise käigus kas ühe või kaks klotsi ikkagi valesse asendisse.

Kuna selgus, et abistamisvõtte aitas suurt hulka lapsi ning ebaadekvaatset käitumist ülesande siseselt ei registreeritud, on ülesanne Eesti lastele ilmselt nii huvipakkuv kui jõukohane.

Hindamine. Maksimaalse punktisummaga hinnati 54st lapsest 32 (st 59,2%). Nende laste puhul oli näha, kuidas lapsed on võimelised mudelit ja enda loodud ehitist analüüsima: mitmed lapsed vahetasid ehitise valmimisel klotsi asendit. Juhend oli mõistetav ning punktide andmisel küsitavust ei tekkinud.

Joonistamine

Joonistamine on üks esimesi jõukohaseid kujutava tegevuse liike koolieelses eas (Juske, 2004). Oskus joonistada nõuab nii motoorset vilumust joonistamisvahendi käeshoidmiseks kui kujundlikku mõtlemist, mille kaudu tekib lapsel kujutluspilt kopeeritavast.

Vahendid. Igale lapsele anti paber ning viltpliiats, teine vildikas oli mõeldud testijale. Märgitud pole, kas joonistusvahend peaks olema paksem või peenem. Kui lähtuda Koolieelse lasteasutuse õppekavast (2008), siis on sobilikud kirjutusvahendid kolmeaastastele jämedad joonistusvahendid, eraldi välja tuuakse rasvakriidid. Jämedat pliiatsit on väikesel lapsel käepärasem hoida: peenemad vahendid nõuavad rohkem motoorset võimekust. Samas on viltpliiats hea valik, sest jätab paberile kergemini jälje: lapse käes ei pruugi olla piisavalt jõudu pliiatsile vajutamiseks ning laps keskendub pigem paberile jälje saamisele kui näiteks kopeeritavale kujundile. Vale vahend seega võib mõjutada lapse käe jõudlust ja osavust joonistamisel. Olenevalt kirjutusvahendist võivad lapsed valida ka vastavalt mugavama haarde.

Juhised. Täiskasvanu joonistab lapse ees õhupalli ja räägib: „Vaata, joonistan õhupalli! Selle külge joonistan nööri (paela). Joonistan veel ühe õhupalli. Joonista sina sellele

nöör!“ Lapsele antakse teine joonistusvahend ja palutakse tal pärast nööri joonistamist joonistada veel üks nööriga pall. Siinkohal võiks täpsustada töökorraldust, näiteks „Joonista sina ka üks õhupall!“

Lähtuvalt edukusprotsendist 83%, on eesti laste graafilised oskused 3-aastaselt sellel tasemel, et võimaldavad näidise järgi töötada. Tuginedes kirjandusele (Kaasik et al., 2007; Herr, 1990) ja käesoleva töö tulemustele, on näha, et EK lapsed on jõudnud esemelise kujutamise staadiumisse, st oskavad kujutada põhivorme, käeolevas töös ringi. Paela joonistamiseks vajalikud vertikaalsed jooned on eelnevalt omandatud (Oll, 2009). Kirkham, Stewart ja Kidd (2013) uuringu järgi suudavad samas vanuses lapsed ka keerulisemaid näidiseid kopeerida, kui kopeeritavad esemed koosnevad omandatud põhivormidest ja joontest.

Abistamine. Joonistamisülesandes vajasis abistamist 20 last (17,9%). Ette oli nähtud üks abi aste: kui laps õhupalli ei joonista iseseisvalt, antakse talle uus paber ning palutakse joonistada ainult õhupalle; seejärel tõmmatakse koos testijaga neile paelad- seejärel joonistab laps õhupalli iseseisvalt (selle kohta konkreetne korraldus puudub juhendis). Selline abistamine aitas 8 last. Enne seda joonistasid nad küll palle, kuid paelad joonistasid, kuhu juhtus või joonistasid palli spiraalselt, st ei edastanud ümarvormi ning ei lisanud paela. Kuigi Kaasiku et al. (2007) järgi võib laps joonistada elemente erinevatesse kohtades ja oluliseks peetakse pigem elementide olemasolu. Samas tuleb arvesse võtta, et 3- aastased lapsed on võimelised näidise järgi tegutsema ning siinkohal peaks lapsel tekkima joonistamisel kujutus päris õhupallist, millel on pael alati allpool. Ülesandes sõltuski palju lapse kujutlusest õhupallidest: paljud lapsed joonistasid erinevate suurustega õhupalle ning rääkisid samal ajal oma kogemustest, milline on suurem ja väiksem. Samuti oli lapsi, kes tahtsid joonistada erinevate värvidega. Abistamisvõtte efektiivsust ei saanud katsetada kahe lapse peal: üks laps ei olnud nõus tegutsema ning teine tegutses ebaadekvaatselt: värvis testija joonistatud näidisõhupalli ära ning joonistas ise sakilise joone, pärast uue paberi andmist kordas oma tegevust. Nende kahe lapse ülesande sooritust hinnati ühe punktiga.

Valimis oli ka neid lapsi (n= 9), kes iseseisvalt ei joonistanud ettenäidatud pallile paela ega suutnud ümarvormi taastada: oli märgata nende püüdlikkust ümarvormi kopeerida, kuid seda tehti spiraalselt või ümarvorm oli pigem kandiline. Esines ka paelade mittejoonistamist ka õpetamise tingimustes. Nende laste tegevust loeti kritseldamiseks, mis on (Kaasik et al.,

2007; Juske, 2004) joonistamise esimene etapp. Sellel on tihe seos peenmotoorika arenguga. Need lapsed polnud veel jõudnud lihtsate vormide kujutamiseni.

Hindamine. Kuigi ülesande hindamisel probleeme ei tekkinud, jäi veidi arusaamatuks, kuidas huvi joonistamise vastu hinnata: kas huvi tähendas ülesande sooritamist nõuetekohaselt või seda, et laps joonistab võimalikult palju palle. Hindamisel ei võetud ka arvesse lapse oskust pliiatsit hoida, kuigi see tuli üles märkida ning on kindlasti infoks lapsega tegelevale spetsialistile. Selgus, et selle valimi laste põhjal pliiatshoid ei olnud veel välja kujunenud. Kaasiku et al. (2007) väitel peaks neljanda eluaasta alguseks olema välja kujunenud juhtiv käsi ning omandatud kolmikhaare. Uuringus osalenud lapsed aga kasutasid joonistamisel erinevaid pliiatsihaardeid: nii kämbla-, käär- kui ka kolmikhaaret. Kõige rohkem esines kolmikhaaret ($n=64$), veidi vähem käärhaaret ($n=43$) ning kämblahaaaret ($n=5$). Vasakut kätt kasutas joonistamisel 4 last. Ühe lapse kohta andmed puuduvad, sest ta ei olnud nõus joonistama. Katses ükski laps kätt joonistamise ajal ei vahetanud. Ilmnes, et pliiatsihoid ei olnud seotud ka lapse kogutud punktisummaga: nt kämblahaaare esines ka neil lastel, kes lahendasid kõik viis ülesannet peaaegu maksimaalsetele punktidele. Kokkuvõttes võib öelda, et nende andmete põhjal on Eesti 3-aastaste laste tehnika pliiatsihoiul kujunemas.

Arvestades laste aktiivset huvi joonistamise vastu ning kopeerimisoskuste küllalt kõrget taset, oli ülesanne Eesti 3-aastastele lastele jõukohane.

Süzeepildid

Kõne on seotud lapse üldise arengutasemega. Seoses neljandal eluaastal kõne osatähtsuse kasvu ja kiirete muutuste tõttu on kõne hindamine 3-aastastel olulise tähtsusega (Tulviste, 2008; Tammemäe, 2008; Eisenberg et al., 2012). Varajane kõneprobleemide diagnoosimine annab võimaluse alustada varakult teraapiaga. Käesoleva töö autori meelest sobis ülesanne kõige viimaseks, sest selleks ajaks oli lapsega kontakt loodud ning kindlasti oli laps julgem kõnet kasutama.

Vahendid. Vahenditeks oli kolm tegevuspildi kaarti: *Tüdruk sööda nukku. Poiss sõidutab autoga karu. Poiss peseb nägu*. Üheks võimaluseks laste lauseloome uurimisel on võimalik kasutada tegevuspilte. Hallapi ja Padriku (2008) sõnul on üheks võimaluseks lauseloome uurimisel kasutada tegevuspilte: see võimaldab aktiveerida kujutlust kiiremini. Laps meenutab pildil olevat tegevust ning seostab selle enda tegevuse või kogemusega. Miti (2002) töös on viidatud Sobotovitsile (1998), kelle sõnul on lausete moodustamine pildi järgi

analüüsimisel oluline, milliseid süntaktilisi konstruktsioone, millist tüüpi ja kui pikki lauseid laps kasutab. See annab võimaluse kindlaks teha need konstruktsioonid, mida laps kasutab teistest sagedamini.

Lähtudes Karlepi (2003) väljatoodud pildimaterjali kasutamise tingimustest, olid laste lausungeid analüüside piltide sisu ja laste teadmised enamasti vastavuses. Pildidel olid ainult vajalikud taustobjektid, mis pigem lihtsustasid kui raskendasid tegevuse mõistmist. Lastelauseloomest on aru saada, et lastel oli ettekujutus antud tegevustest, kuid kõik pildil olevad objektid ei olnud lapsele piisavalt selged. Siinkohal võivad põhjuseks olla ka mitte-eestipärased pildid. Van de Vijever ja Tanzer (2004) rõhutavad, et kultuuridevaheliste testide kohandamise üks aspekt on kooskõlastada ka pildiline materjal vastava kultuuriga. juurde kuulub ka pildilise materjali kooskõla kultuuriga: seetõttu võis lastel olla raske ka vastavaid sõnu leida ning ennast väljendada. Vastavad pildid on esitatud Lisas.

Tüdruk sööb nukku. Enamasti mõistsid lapsed nii pildil olevat tegevust kui tegijaid, kuid oli lapsi, kes said küsimustest veidi teisiti aru või tekkisid neil isiklike kogemuste põhjal tegijatest ja tegevustest oma kujutluspildid. Oli lapsi, kes polnud päris kindlad, kumba tegelast pildil pidada tüdrukuks, kas nukku süles hoidvat (tüdruk) või süles hoitavat (nukk). Sellest lähtuvalt moodustati ka erinevaid lauseid, vastavalt kas tüdruk oli see, kes süüa/ juua annab või hoopis see, kellele süüa/ juua antakse: *See tüdruk annab lapsele teed./ Emme süles on. Nutab.*

Kuna suulises kõnes on lausejärg vaba, ütlesid mõned lapsed esikohale emotsionaalselt kõige olulisema sõna (Karlep, 1998): *Joob. Annab nukule juua.* Koondlaused: *Nutab ja tahab juua./ Magab ja emme annab piima talle/ Hoiab titat süles ja annab talle juua.* Lastelt oodati ülesandes ümbritsevatele mõistetavat kõnet. 3-aastaste laste vormimoodustusraskusi silmas pidades, oli ainult ühe lause põhjal raske välja selgitada, millist tegevust laps mõtles fraasiga nt *Sööb*: kui laps lähtus sellest, et nukk on tüdruk, siis nukk tõepoolest sõi; samas võis ta ka mõelda söötmist, mis tema jaoks polnud igapäevane sõna või polnud ta võimeline seda sõnavormi moodustama. Kuna sel perioodil on veel sõnavormide kasutamine omandamisel (Hallap, Padrik, 2008), võivadki lapsed kasutada lausungites valesid vorme, nt *Titat joob vs Titat joodab; Sööb vs Söödab*. Need, kes nimetasid oma lausungis ka nukku, nimetasid seda enamasti titaks (31), nukuks või lapseks (7), aga ka beebiks (5), tüdrukuks (4), poisiks (3), kuid ka õeks (1) ja päkapikuks (1).

Kuigi enamus lapsi pidasid tegevust söötmiseks/ söömiseks/ jootmiseks/ joomiseks, oli ka neid lapsi, kes lähtusid teistest aspektidest: *annab süüa, teed; äiutab; kooki annab; see võib olla oht (rohi); kaitseb teda, teeb kuss-kuss; annab talle mingit lastekohvi; valvab õde*. Kuigi testi juhendis peetakse tegevust nuku söötmiseks, siis enamik lapsi seostas tassi kui sellist joogi andmisega. Tass tekitas segadust neis lastes, kes arvasid, et tegemist on päris inimestega ning seetõttu pakuti ka *tee ja kohvi jootmist*. Siinkohal võib osadel lastel olla puudulik kujutluspilt, mida väikestele lastele juua antakse. Kindlasti oli kergem neil, kes rohkem nukumänge mängivad või kellel endal kodus väike õde/ vend on. Sellest võib järeldada, et tegevus kui selline on lastele tuttav: olenemata sellest, kas peetakse mõlemaid elusateks või ühte esemeks, räägivad lapsed sellest, mida nad on ise kogenud. Siinkohal võiks arvestada ka tänapäevaste küllalt reaalsete mänguasjadega: lastel on olemas nukkudele mängulutipudelid ning tassi kui sellist kasutatakse pigem suuremate laste mängudes.

Lähtuvalt eelnevast arutelust tuleks pildil olevad tegelased kujutada konkreetsemalt tüdrukuks ja nukuks. Kuigi lapsed nimetasid nukku kõige rohkem titaks, ei pruugi nad sellest mõelda kui päris lapsest, vaid lapsed kasutavad ka mängimisel sellist sõna. Oli neid lapsi, kes said aru, et tegemist on mängusituatsiooniga ja mängult võibki anda tassist juua/ süüa; kuid need lapsed, kes pidasid nukku lapseks, lähtusid pigem tassist joomisest kui söömisest. Poiss veab autot. Selle pildi järgi lausete moodustamisel lähtuti kas karu vedamisest või auto tõmbamisest. Vähesed lapsed mainisid lauses mõlemaid objekte: *Poiss sõidutab autoga karuga./ Kärutab autoga seda karumõmmi./ Autoga veab mõmmi*. Pilt on iseenesest lastele sobiv: puudub taust, mis segaks laste taju, värvid on küllaldased. Kuigi ühel korral peeti pildil olevat poissi isaks, siis enamasti poissi kui tegijat ei mainitud üldse. Hästi äratuntav ei olnud aga veoautos istuv karu. Lapsed nimetasid teda nii *hiireks, loomaks, rebaseks, kaisukaks*; samas esines ka karu hellitusnimesid: *mõmmi, karumõmmik ja mõmmikene*. Tegevuse nimetamisel lähtuti poisist kui tegijast, kes teeb midagi autoga: *tõmbab ära metsa, mängib, tõmbab autot, sõidutab, kärutab, sõidab ringi ratastega, lükkab autot, kõndima mine*; teisalt nimetati ka tegevust mängukaru seisukohast: *mängib karuga, auto kelgutab rebast, liigutab karu*. Autot nimetati oma kogemustest lähtuvalt kas *käruks, kastikaks, veoautoks, vankriks, nõöriga autoks, kus mulda veetakse, politseiautoks, puude autoks, traktoriks või prügiautoks*. Kui jälgida lauseehitust, siis moodustati erinevaid lauseid, enamasti küll elliptilisi baaslauseid: *Käru tõmbab./ Veab hiire./ Sõidutab autoga*. Käesoleva töö andmed kattuvad

Mitt (2002) ja Künnapas (2015) leitunga, et 3- aastased moodustavad tihtipeale elliptilisi lauseid ning lausungid võivad olla situatiivseid.

Lähtudes erinevatest vastustest saab öelda, et lapsed said situatsioonist enamvähem ühtemoodi aru: Poiss tõmbab või veab käre, millel on mingi mänguasi. Osades lastes tekitas segadust karu, millest lapsed täpselt aru ei saanud, kes see on. Pilti vaadates tundub, et ilmselt ajas segadusse pildil oleva karu piklik koon, mis tõepoolest sarnaneb hiire omaga. Tihtipeale on ka laste endi mänguloomad sellised, millest täpselt aru ei saa. Kohandatud testis võiksid olla esemed selgelt äratuntavad, kuigi lausemoodustuse seisukohalt pole oluline, kes täpselt pildil on. Samas võib olla lapsi, keda selline kahtlemine verbaalsel väljendamisel segab.

Poiss peseb nägu. Ka viimane pilt oli laste kogemusest ja igapäevaelust tuttav: tegemist oli vannitoaga, kus olid vannitoale omased esemed. Samas ei saanud kõik lapsed täpselt aru, mida poiss peseb: *põske, tal on verine see; peseb nägu/ ennast/ käsi/ hambaid/suud; peseb pead*, samuti nimetati erinevaid tegevusi: *joob vett, loputab; võtab suuga vett; peseb suud, kuivatab sellega suud; käsi peseb, seebiga; paneb vett suhu; peseb pead ja läheb vanni; peseb põske, tal on verine see..* Kahel korral mainiti oma jutus ka peeglit: ühel korral pidas laps seda arvutiks, teine laps nentis, et peegel on natuke must (ilmselt mõtles varjutriipe selle peal). Päris mitmel korral arvati, et poiss peseb põske, sest tal on see verine. Pildi lähemal uurimisel võib tõesti näha, et lapse põsk on käe juures veidi punasem. Pildil võiks käte pesemise osa olla paremini kujutatud.

Juhised. Lastele näidatakse ükshaaval tegevuspilte ning palutakse jutustada, mida tüdruk/ poiss teeb? Ühesõnavastuste puhul esitatakse täiendavaid küsimusi. Nagu eespool olevast Jooniselt 1 selgub, mõistsid pildi sisu ja kasutasid teistele mõistetavat kõnet suurem osa lastest (n= 102), st 92%. Ka kirjandus viitab, et 3-aastased lapsed räägivad 3- 4- sõnaliste lausungitega (Hallap, Padrik, 2008). Arvestades laste edukusprotsenti ülesande täitmisel võib öelda, et selline töökorraldus on sobilik. Sellele viitab ka Raamõppekava (1999): 3-aastane laps võimeline vastama küsimusele „Mida teeb?“. Kuigi ülesandes sooviti ainult fraasi saada, st tähtis polnud baaslause moodustamine, vaid pigem mõistetav kõne, siis võib töökorraldus selliseks jääda. Siinkohal tuleb arvesse võtta ka suulise kõne iseärasust, kus küsimusele ei pruugita vastata täislausega: enamik lapsi kasutasid tegusõna juurde kas nimisõna või sihitist. Kui soovida aga kindlat konstruktsiooni, siis Ruus (1975, viidatud Mitt, 2002) pakub välja, et lauseloomel tegevuspildi alusel võiks lapselt küsida: „Kes mida teeb?“

Abistamine. Testijuhendi järgi õpetati neid lapsi, kes vastavad ühe sõnaga või ei vasta midagi. Ühe sõnaga vastanud laste käes küsiti lisaküsimusi, millele lapsed vastasid jätkuvalt ühe sõnaga. Kui laps midagi ei vastanud, õpetati. Selle käigus pandi lauale 2 pilti ning paluti lapsel näidata, näiteks: kus poiss peseb ja kus poiss sõidutab karu. Seejärel esitati uuesti küsimus: „Mida poiss teeb?“ Kui laps vaikus, paluti tal öelda järelkõnes: „Peseb“. Sellist abivõtet vajasisid kaks last: üks laps osutas õigetele piltidele, st mõistis situatsiooni, kuid ei rääkinud; teine laps oli nõus järelkõnes kordama. Seega ainult üks laps keeldus tegutsemast. Kuna see laps ei rääkinud testijaga ka muude ülesannete ajal, siis võib arvata, et tal kas puudusid piisavad verbaalsed vahendid suhtlemiseks või ta ei soovinud kontakti luua.

Hindamine. Lapse kõnet hinnatakse selles ülesandes fraasilise komponendi järgi: kas laps kasutab teistele mõistetavat fraasilist kõnet; laps omab fraasilist, kuid vähemõistetavat kõnet; kas laps kasutab ainult üksiksõnu või häälightsusi ning kas lapsel puudub iseseisev kõne, sh järelkõne. Tulemustest selgus, et fraasilist teistele mõistetavat kõnet kasutas 94 last (84%), vähemõistetavat kõnet kasutasid ainult 4 last, üksiksõnu kasutasid kolm last ning ainult 1 laps oli selline, kes piltide järgi midagi ei öelnud. Punktide andmisel tuleks mõelda sellele, kuidas hinnata nende laste kõnet, kui laps ütleb ühe pildi kohta mõistetava fraasi, kuid teiste piltide puhul ütleb üksiksõna ka pärast õpetamissituatsiooni.

Nagu analüüsist selgus, olid käesolevas töös analüüsitud ülesanded enamasti lastele jõukohased ning põnevad. Samas ilmnes, et kõikides ülesannetes on aspekte, mis vajaksid mõningast muutmist. Käesoleva töö autori hinnangul võiksid töö tulemused olla aluseks edasisele arengutest kohandamisele 3- aastastele Eesti lastele. Töö piiranguteks võib lugeda seda, et kumbki testija polnud saanud nõuetekohast koolitust testi läbiviimise osas ning seetõttu tuleks testitulemustesse kriitiliselt suhtuda.

Soovitused 6. - 10. ülesande parendamiseks

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada, kas ja millistes aspektides vajaks J. Strebeleva 3-4-aastaste laste hindamiseks mõeldud testi 6.- 10. ülesanne kohandamist Eesti laste hindamiseks. Uuringus osales 135 last. Kuigi selgus, et Venemaal väljatöötatud metoodika eristab ka Eesti lapsi nende võimekuse põhjal, on ülesannetes osasid, mis vajavad mõningast kohandamist. Eelkõige tuleb ülesandeid kohandades silmas pidada Eesti laste keelelist ja kultuurilist aspekti, sest probleeme tekkis olenevalt ülesandest nii juhiste mõistmise, abistamisvõtete kui ka vahenditega. Järgnevalt tuuakse välja kohandamist vajavate ülesannete aspektid ning soovitused ülesannete kaupa.

1. Saa vanker kätte

- a. Kuigi kasutatavad vahendid sobivad oma eesmärgi poolest, tuleks vahtkummi asemel kasutada vastupidavamat materjali, nt puitu.
- b. Töökorraldus kohandamist ei vaja.
- c. Kuigi ülesandes abistamisvõtet ette nähtud ei ole, soovitaksin selle lisada: lapsele näidatakse ette, kuidas vale kepiga (nööri kepp) ülesannet sooritada.
- d. Hindamine kohandamist ei vaja.

2. Leia paariline

- a. Vahendid jäävad samaks, kuid kaartide üldmõõdud tuleks teha väiksemaks ning kujundite omavaheline kaugus nende peal suuremaks.
- b. Töökorraldus tuleks muuta konkreetsemaks „Leia samasugune kaart!“
- c. Abistamisvõtted kohandamist ei vaja.
- d. Hindamine kohandamist ei vaja.

3. Konstrueerimine kuubikutest

- a. Jälgida, et komplektis olevad kuubikud on paraja suurusega vastavalt töökorralduses esitatud näidistele
- b. Töökorraldus kohandamist ei vaja.
- c. Abistamisvõtted kohandamist ei vaja.
- d. Hindamine kohandamist ei vaja.

4. Joonistamine

- a. Vahendid kohandamist ei vaja.
- b. Töökorraldus kohandamist ei vaja.
- c. Abistamisvõtted kohandamist ei vaja.
- d. Hindamine kohandamist ei vaja.

5. Süžeepildid

- a. Pildid joonistada konkreetsemaks ning tänapäevasemaks.
- b. Töökorraldus kohandamist ei vaja.
- c. Abistamisvõttena võiks kasutada osutavat viibet, kui laps lähtub valesst tegijast
- d. Hindamine kohandamist ei vaja

Tänu sõnad

Uurimistöö viidi läbi Tartu Ülikooli projekti „Vahendite loomine ja kohandamine eelkooliealiste laste arengu hindamiseks“ (2014-2016) raames, mis on rahastatud Euroopa Majanduspiirkonna (EMP) toetuste programmi „Riskilapsed ja –noored“ taotlusvoorst „Kaasamine ja sekkumised haridussüsteemis“. Programmi viivad üheskoos ellu Haridus- ja Teadusministeerium, Justiitsministeerium ja Sotsiaalministeerium. Programmi rakendusüksuseks on Eesti Noorsootöö Keskus. Lisainfot projekti kohta leiate ka alljärgnevatelt lehekülgedelt:

www.entk.ee/riskilapsedjanoored/ ja www.facebook.com/RiskilapsedJaNoored



HARIDUS- JA
TEADUSMINISTEERIUM



JUSTIITSMINISTEERIUM



SOTSIAALMINISTEERIUM



Soovin tänada kõiki lapsevanemaid ja rühmaõpetajaid koostöö ja mõistva suhtumise eest. Suured tänud toetavale perekonnale ja kolleegidele.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja panustajate toetuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri:

Kuupäev:

Kasutatud kirjandus

- Alushariduse Raamõppekava (1999). Külastatud 10.04.2016 aadressil
<https://www.riigiteataja.ee/akt/12745713>
- Audo, K. (2015). J. Strebeleva metoodika 1.-5. ülesande sobivus 3-4-aastaste eesti laste arengu psühholoogilis- pedagoogiliseks hindamiseks. Publitseerimata magistritöö.
- Bachmann, T., & Maruste, R. (2008). *Tähelepanu ja tähelepanelikkus*. A. Kons (Toim), Psühholoogia alused (lk 303– 324). Tallinn: Tea.
- Baddeley., A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Naturescience*, vol 4, pp 829- 839.
- Bayley, N. (2006). Bayley Scales of Infant and Toddler Development- Third Edition. *Journal of Psychoeducational Assessment*, vol 25, nr 2, 2007, pp 180-198.
- Blöte, A., Resing, W., Mazer, P., Van Noort, D. (1999). Young Children's Organizational Strategies on a Same- Different Task: A Microgenetic Study and a Training Study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74, pp 21- 43
- Bornman, J., Seveck, R., Romski, M., Pae, H. K. (2010). Successfully Translating Language and Culture when Adapting Assessment Measures. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, vol 7, nr 2, pp 111- 118.
- Brotherus, A., Hytönen, J., Krokfors, L. (2001). Esi- ja algõpetuse didaktika. Põltsamaa: Vali Press.
- Butterworth, G., Harris, M. (2002). Arengupsühholoogia alused. Tartu: TÜ Kirjastus
- Chen, Z., Siegler, R. S. (2000). Across the Great divide: Bridging the gap between understanding of toddler's and older children's thinking. *Monographs of the Society for Research and Child Development*, vol 65, Issue no 2, pp 1-96.
- Cook, J.L, Cook, G. (2005). *Child Development. Principles and Perceptives*. Pearson Education, Inc.
- Corah, N. (1964). Colour and form in children's Perceptual Behaviour. *Perceptual and Motor Skills*, vol 18, pp 313- 316.
- Daniels, E., & Stafford, K. (2004). Erivajadusega laste kaasamine. OÜ Tartumaa Trükikoda.
- Einon, D. (2003). Loov laps. Tallinn: Varrak.
- Eisenberg, S. L., Guo, L-Y., Germezia, M., (2012). How Grammatical Are 3-Year-Olds? *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, Vol 43, pp 36-52

- Fitzpatrick, C., Pagani, L. S. (2011). Toddler working memory skills predict kindergarten school readiness. *Intelligence*, vol 40, pp 205-212.
- Gardinen, A., Bjorklund, D., Greif, M., Gray, S. (2012). Choosing and using tools: Prior experience and task difficulty influence preschoolers' tool- use strategies. *Cognitive Development*, vol 27, pp 240- 254
- Hallap, M., Padrik, M. (2008). Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamiseks. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hallap, M., Padrik, M. (2009). Lapse arengu eeldatavad tulemused valdkonnas „Keel ja kõne“. Kulderknap, E. (Toim.) *Õppe- ja kasvatusgevuse valdkonnad* (lk 26-43). Tallinn: Kirjastus Studium.
- Hambleton, R. K., (2003). Advances in translating and adapting educational and psychological tests. *Language Testing*, Vol 20, nr 2, pp 127-134.
- Hayne, H., Scarf, D., Imuta, K. (2015). Childhood Memories. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd Edition, Vol 3, pp 465-470.
- Herr, J. (1990). Understanding Two- and Three-Year-Olds. Working with Young Children. South Holland, Illinois: The Goodheart-Willcox Company, Inc.
- Häidkind, P. (2008). Erivajadusega lapsed lasteaias. Kogumikus: E.Kikas (Toim.) *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu: TÜ Kirjastus
- Häidkind, P., Palts, K., Pillmann, J., Ennok, K., Villems, K., Peterson, T. (2013). Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele. Külastatud 10.04.2016 aadressil http://www.htm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_alusharidus.pdf
- Häidkind., P. (2005). Varajane sekkumine. *Haridus*, 8, lk 36-38.
- Häidkind, P., Kuusik, Ü. (2009). Erivajadustega laps koolieelses asutuses. E. Kulderknap (Toim), Lapse arengu hindamine ja toetamine (lk 22–72). Tartu: Kirjastus Studium
- ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests (2005). Külastatud 10.05.2016 aadressil <https://www.intestcom.org/page/5>
- Juske, A. (2004). Joonistav laps. Onto- ja fülogeneetilised paralleelid, Eesti Kunstiakadeemia.
- Kaasik, B., Kuusik, Ü., Lillipuu, Ü., Seero, H.-M., & Viks, M. (2007). *Väikelapse kõne, keele ja tunnetustegevuse areng*. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Karlep, K. (1998). Psühholingvistika ja emakeeleõpetus. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2008). Kõnearendus: emakeele abiõpe II.

- Khoshli, A., K., Siadat, S., M. (2014). Preference Use of Toys, Plau Material and Game Equipment in Children with Mental Retardation. *Journal of Psychology and Behavioural Studies*, vol 2, nr 4, pp 126-133.
- Kidron, A. (2001). Psühholoogia põhisuunad. Tallinn: Mondo
- Kikas, E., Männamaa, M. (2008). Test ja testimine. Kogumikus: E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 167-170). Tartu: TÜ Kirjastus
- Kikas, E. (2008) Tunnetusprotsesside areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 19-37). Tartu: TÜ Kirjastus
- Kirkham, J., Stewart, A., Kidd, E. (2013). Concurrent and Longitudinal Relationship Between Development in Graphic, Language and Symbolic Play Domains from the Fourth to the Fifth year. *Infant and Child Development*, vol 22, pp 297- 319.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). Külastatud 10.02.2016 aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>
- Kuusik, Ü. (2003). Praktilised tegevused ja kõne koolieelses eas. Haridus kõigile 2003.
- Kuusik, Ü. (2006). Rollimäng koolieelses eas. *Haridus 1*(2), lk 40-42.
- Kuusik, Ü. (2007). Arendustegevus ja sekkumine enne lapse 3.sünnipäeva. *Eripedagoogika*, 27, lk 22-28.
- Künnapas, M. (2015). Lause loome ja mõistmise oskuse hindamine 3–4-aastastel lastel. Publitseerimata magistritöö.
- Leiwo, M. (1993). Lapse keeleline areng. Tallinn 1993.
- Leppik, P. (2004). Lapse ja tema mõtlemise arendamine. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Luigla, H. (2015). Jelena Strebeleva metoodika sobivus 2-3-aastaste Eesti laste tunnetustegevuse arengu psühholoogilis- pedagoogiliseks hindamiseks. Publitseerimata magistritöö.
- Malda, M., Van de Vijver, F., J., R., Srinivasan, K., Transler, C., Sukumar, P., Rao, K. (2008). Adapting a cognitive test for a different culture: An illustration of qualitative procedures. *Psychology Science Quarterly*, vol 50, pp 451-468
- Mitt, E. (2002). *Kolme- ja nelja-aastaste eesti laste kõne logopeediline profiil*. Lõputöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduskond. Eripedagoogika osakond.
- Muhhina, V., Nepomnjaštšaja, N., & Petrovski A. (1979). *Ealine ja pedagoogiline psühholoogia*. Tallinn: Valgus.
- Must, T. (2014). Laste arengu hindamine nelja Lõuna-Eesti maakonna lasteaia näitel.

Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool

- Männamaa, M., Marats, I. (2009). Lapse üldoskuste areng. E. Kuldreknup (toim.) *Üldoskuste areng koolieelses eas*. Tartu: Kirjastus Studium.
- Niiberger, T., & Linnas, M. (2007). Laps läheb lasteaeda. Tartu: AS Atlex
- Niilo, A., Kikas, E. (2008). Mäng. Kogumikus: E. Kikas (Toim.), *Õppimine ja õppimine koolieelses eas* (lk 120-137). Tartu: TÜ Kirjastus
- Nugin, K (2007). *3-6-aastaste laste intellektuaalne areng erinevates kasvukeskkondades WPPSI- R testi alusel*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Nugin, K. (2008). Laste arengu hindamise põhimõtetest. Kogumikus: E. Kikas (Toim.) *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 141- 143). Tartu: TÜ Kirjastus
- Oll, T. (2009). Valdkond „Kunst“. E. Kulderknup (koost.), *Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad* (lk 82). Tartu: Kirjastus Studium.
- Oolep, K., (2011). Individuaalse arenduskava koostamine intellektipuudega lastele Eesti lasteaedade sobitus- ja erirühmades. Publitseerimata magistritöö.
- Padrik, M., Hallap, M. (2008). Keel ja kõne: kuulamine ja kõnelemine, lugemine ja kirjutamine. Kogumikus: E. Kikas (Toim.) *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu: TÜ Kirjastus
- Palts, K.(2007). Lapse iseloomustuse koostamine koolieelses lasteasutuses. *Eripedagoogika*, 27, lk 28- 35.
- Puls, A. (2015). 5-6-aastaste laste vaimse arengu hindamine J. Strebeleva meetoodika järgi ning J. Strebeleva meetoodika sobivuse hindamine 5-6-aastaste Eesti laste vaimse arengu hindamiseks. Pulbitseerimata magistritöö.
- Rebane, J., Kirbits, K., Varik, R. (2011). Arengu jälgimise mäng. TEA Kirjastus
- Salvia, J., Ysseldyke, J., Witmer, S. (2003). *Assessment in Special and Inclusive Education*, 12th Edition. Külastatud 11.03.2016 aadressil https://books.google.ee/books?hl=en&lr=&id=1akJAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=assessment+in+special+Inclusive+Education&ots=HoyUONGuj7&sig=0f9HP1OtcEhlkC3x2yF3viGYmOw&redir_esc=y#v=onepage&q=assessment%20in%20special%20Inclusive%20Education&f=false
- Sasaki, H., (2015). Object- Colour Associations in Preschool Children´s Drawings. *Current Psychology*, pp 1-6.

- Scarf., D., Gross, J., Colombo, M., Hayne, H. (2013). To have and to hold: episodic memory in 3- and 4-year old children. *Developmental Psychobiology*, vol 55, pp 125- 132.
- Seed, A.,M., Call, J. (2014). Space or Physics? Children Use Physical Reasoning to Solve the Trap Problem from 2,5 Years of Age. *Developmental Psychology*, Vol. 50, No. 7.
- Seefeldt, C., Barbour, N. (1990). Early Childhood Education. An Introduction. Second edition. Merrill Publishing Company.
- Sikka, H. (2005). Matemaatika lasteaias. *Lasteaiaõpetaja käsiraamat*. Atlex
- Smith, P., Cowie, H., Blades, M., (2003). *Laste arengu mõistmine*. 4.trükk. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Sobkin, V.S., Skobeltsyna, K.N. (2011). Game Preferences of Modern Preschoolers (Based on Survey among Parents). *Psychological Science and Education*, vol 2, pp 39-48.
- Stiles, J., Stern, C (2009). Developmental change in spatial cognitive processing: Complexity effects and block construction performance in preschool children. *Journal of Cognition and Development*, 2, pp 157-178.
- Strebeleva, J. (2010a). Laste arendamine ja õpetamine didaktiliste mängude abil. Eripedagoogi käsiraamat. Külastatud aadressil <http://www.hev.edu.ee/?id=120>
- Strebeleva, J. (2010b). Mõtlemise kujundamisest arenguliste erivajadustega lastel. Eripedagoogi käsiraamat. Külastatud aadressil <http://www.hev.edu.ee/?id=121>
- Strebeleva, E., A. (2005). Nagljadnõi material dlja obsledovanija detei. Moskva:Prosvešeniye. Екжанова, Е. А., Стребелева Е. А. (2010). Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Москва: Просвещение.
- Tammemäe, T. (2008). *Kahe ja kolmeaastaste eesti laste kõne arengu tase Reynelli ja HYKS Testi põhjal ning selle seosed koduse kasvukeskkonna teguritega*. Doktoriväitekirj, Tallinna Ülikool, Kasvatusteaduste Instituut.
- Tankler, M. (2000). Kuidas areneb laps. Tallinn: Valgus.
- Tiko, A. & Almann, S. (2006). Lapse arengust aja selle jälgimisest. A.Kirs, P.Uulma. (Toim), *Arenguvestlused lasteaias*, lk 4-47. Tallinn: AS Kirjastus Ilo.
- Tuul, M. (2005). Laste arengu jälgimine. *Haridus*, 12, lk 13 – 15.
- Tulviste, T. (2008). Kõne areng. Kogumikus: E.Kikas (Toim.), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 39-52) Tartu: TÜ Kirjastus
- Tulving, E. (2002). Mälu. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Ugaste, A. (2005). Laps ja mäng. L. Kivi, H. Sarapuu (Koost.) *Laps ja lasteaed*.
Lasteaiaõpetaja käsiraamat. Tartu: Atlex.
- Viks, M. (1999). Laste psühholoogilis- pedagoogiline uurimine varajases lapseas (2- 3a).
Karlep, K. (Toim.), *Töid eripedagoogikast XV*. (lk 9– 19). Tartu: Tartu Ülikooli
Kirjastus.
- Van de Vijver, F., Tanzer, N. K. (2004). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: an
overview. *Revue Européenne de psychologie appliquée*, vol 54, pp 119- 135.
- Veisson, M., Nugin, K. (2009). Lapse arengu hindamine. E. Kulderknup (Toim), *Lapse
arengu hindamine ja toetamine*, lk 5-19. Tartu: Kirjastus Studium. .
- Verdine, B., Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K., Newscombe, N., Filipowicz, A., Chang, A. (2014).
Deconstructing Building Blocks: Preschooler's Spatial Assembly Performance Relates
to Early Mathematical Skills. *Child Development*, No 3, Vol 85, pp 1062- 1076.
- Vig, S. (2007). Young Children's Object Play: A Window on Development. *Journal of
Development Physical Disabilities*, vol 19, pp 201-215.
- Võgotski, L. (2014). Mõtlemine ja kõne. Psühholoogilised uurimused.
- Weschler, D. (2003). Weschler Intelligence Scale for Children, Fourth Edition (WISC-IV).
Journal of Psychoeducational Assessment, pp 278- 295.

Lisad

Lisa 1

1. Saa vanker kätte

S. o. adapteeritud S. L. Novosjolova katse.

Eesmärk: uurib lapse kaemuslik-praktilise mõtlemise taset. Laps peab seostama ülesande eesmärgi ja abivahendi sisemised omadused.

Vahendid: ratastega alus, millel on püstiasendis pulk. Kolm erineva otsaga keppi: rõngaga, kahvliga (V) ja nõoriga.

Hindamise käik:: Laps istub laua taga. Laua teises servas, lapse vastas, on vanker. Käega laps selleni ei ulatu. Lapsest paremal laual on kepid. Lapsel palutakse vanker kätte saada ja sellega mängida. Kui laps küünitab vankri poole käega, siis öeldakse talle: “Mõtle, kuidas saad kätte!” Juhul kui ta proovib tõusta püsti, palutakse tal toolil istuda ja mõelda. Kui laps hakkab kasutama keppe, siis anda talle võimalus neid proovida.

Õpetamine: Ei toimu.

Hindamine: Ülesande vastuvõtmine ja mõistmine, lahendamise viis (kaootiline tegutsemine, proovimise rakendamine, silma järgi hindamine), resultaat ja lapse suhtumine sellesse.

4p – Leiab õige abivahendi nägemise või praktilise proovimise toel, täidab ülesande iseseisvalt.

3p – Võtab ülesande vastu, mõistab seda: püüab esialgu vankrit võtta käega, tõusta püsti. Ebaedu tulemusel hakkab proovima keppe ja saavutab eesmärgi.

2p – Võtab ülesande vastu, ei ole iseseisvalt võimeline abivahendeid proovima (proovib käega, tahab püsti tõusta jne), ei orienteeru ümber.

1p – ei mõista ülesande eesmärki.

2. Leia paariline

Eesmärk: Uurib võimet pildil kujutatud objekte analüüsida ja võrrelda (leida sarnasus ja erinevus)

Vahendid: Kolm paarispidi, millest igal on kujutatud erinevas järjekorras geomeetrilisi kujundeid (punane ring, kollane ruut, sinine kolmnurk).

Hindamise käik: TK võtab kolm erinevat kaarti ja asetab need lapse ette, teised täpselt samasugused on TK käes. Ta näitab lapsele ühte neist ja palub laualt leida samasugune. Kui laps saab hakkama, palutakse leida paarilised ka ülejäänutele. Kui aga ülesanne jääb täitmata, õpetame.

Õpetamine: Esimene abi aste: üks kaartitest eemaldatakse ja lapsele jääb valida kahe kaardi vahel. Teine abi aste: TK hakkab sarnastel kaartidel tähelepanu osutama sarnastele kujunditele: “Siin on esimene kolmnurk ja siin on samasugune, siin tuleb ring ja siin on samamoodi, siin on ruut ja siin ka. Need kaardid on sarnased.” Abiks on osutav žest. Peale ühe piltide paari detailset vaatlust, palutakse lapsel leida paariline teisele. Seejärel lahendab laps ülesande veelkord iseseisvalt.

Hindamine: Ülesande vastuvõtmist ja mõistmist, oskust näidist analüüsida, õpetatavust, resultaati.

4p – lahendab kohe õigesti

3p – võrdlus- ja üldistamisoskus nõrk. Õpetamise tulemusel lahendab õigesti

2p – pakub suvalisi kaarte. Õpetamine ei aita

1p – tegutseb ebaadekvaatselt

3. Konstrueerimine kuubikutest

Eesmärk: Uurib oskust töötada ruumilise näidise ja jälgendamise järgi.

Vahendid: 2 sarnast ehitusmaterjali komplekti (kolmnurkne prisma, risttahukas ja poolik silinder). Kujundid on sama värvi.

Hindamise käik: TK ehitab lapse nähes kolmeosalise ehituse. Seejärel teeb ta lapsele ettepaneku ehitada samasugune. Kui laps saab hakkama, pakutakse talle veel üks variant (ehituse osade paigutus on muudetud).

Õpetamine: Kui laps tegevuse näidise järgi ülesannet ei lahenda, siis proovitakse seda teha jälgendamise teel. TK asetab enda ette lauale klotsi (risttahuka) ja annab teise samasuguse lapsele: „Pane see nii, nagu mina tegin!” Seejärel võtab TK kolmnurkse prisma, asetab selle risttahuka peale ja palub lapsel teha samamoodi. Lõpuks võtab ta pooliku silindri, paneb oma kohale ja osutab lapse tähelepanu kohale, kuhu panna samasugune. Lõpuks saab laps võimaluse veelkord ise näidise järgi ehitada. NB! Näidis on õpetamise ajal kasutatud nädisest erinev.

Hindamine: Ülesande vastuvõtmise ja mõistmine, selle täitmine näidise, jälgendamise või õpetamise abil, suhtumine oma tegevuse resultaati.

4p – laps täidab ülesande kohe õigesti

3p – võtab ülesande vastu, näidise järgi töötamisel ebakindel, õpetamine aitab

2p – võtab ülesande vastu, näidise järgi ei suuda. Jälgendamise tingimustes saab hakkama, pärast iseseisvalt ei suuda

1p – ei võta ülesannet vastu, õpetamise ajal tegutseb ebaadekvaatselt: viskab kuubikuid, topib neid suhu.

4. Joonistamine

Eesmärk: uurib esemelise joonistuse taset.

Vahendid: Kaks viltpliiatsit ja paberileht.

Hindamise käik: TK joonistab lapse nähes paberile õhupalli ja räägib: „Vaata, joonistan Õhupalli. Selle külge joonistan nõõri (paela). Joonistan veel ühe õhupalli. Sina joonista sellele nõõr!“ Lapsele antakse teist värvi viltpliiats ja osutava žesti abil näidatakse, kuhu tuleb joonistada. Kui laps saab hakkama, siis palutakse tal joonistada veel üks nõõriga õhupall.

Õpetamine: Kui laps ei suuda, siis antakse talle uus paberileht ja palutakse sinna joonistada ainult õhupalle. Seejärel tõmmatakse koos lapsega neile ka paelad. Laps proovib iseseisvalt.

Hindamine: ülesande vastuvõtmine ja mõistmine, huvi joonistamise vastu, joonistamise eelduste tase – oskus hoida pliiatsit, esemelise joonistuse olemasolu, suhtumist oma töö tulemusse.

4p – joonistab pallile paela ja veel õhupalle paeltega

3p – peale õpetamist joonistab nii paelu kui ka palle

2p – ei suuda pallile paela joonistada ega ümarvormi edastada, kritseldab

1p – õpetamise ajal ei proovigi joonistada, tegutseb ebaadekvaatselt

5. Süžeepildid

Eesmärk: Uurib süžeelise kujutise mõistmist ja fraasilist kõnet.

Vahendid: Teatud situatsioone (lastele tuttavad) kujutavad pildid:

- o Tüdruk söödab nukku.
- o Poiss sõidutab autoga karu.
- o Poiss peseb nägu.

Hindamise käik: TK näitab neid pilte lapsele ühe kaupa. Ta palub pilti vaadata ja siis jutustada, mida tüdruk (poiss) teeb. Kui laps vastab arvestades situatsiooni, kuid ühe sõnaga, siis esitab TK talle täiendavaid küsimusi:

- o Keda tüdruk söödab?
- o Mida poiss teeb?
- o Millega ta hakkab käsi kuivatama?
- o Keda poiss sõidutab?

Kui laps ei vasta neile ei sõna ega fraasiga, siis õpetame.

Õpetamine: Lapse ette pannakse kaks pilti ja palutakse näidata, kus poiss peseb, kus poiss sõidutab karu. Seejärel esitatakse küsimus: „Ütle mida poiss teeb?“ (samal ajal osutada pildile, kus poiss peseb). Kui laps vaikib, palutakse tal vastata järelkõnes: „Peseb“.

Hindamine: Ülesande vastuvõtmine ja mõistmine, aktiivse kõne tase (kõrvalseisjale arusaadav fraasiline kõne; fraasiline, kuid ei ole mõistetav; kasutab üksiksõnu; iseseisev aktiivne kõne puudub, olemas järelkõne). Viimastel juhtudel viia läbi kindlasti täpsem kõne ja kuulmise kontroll.

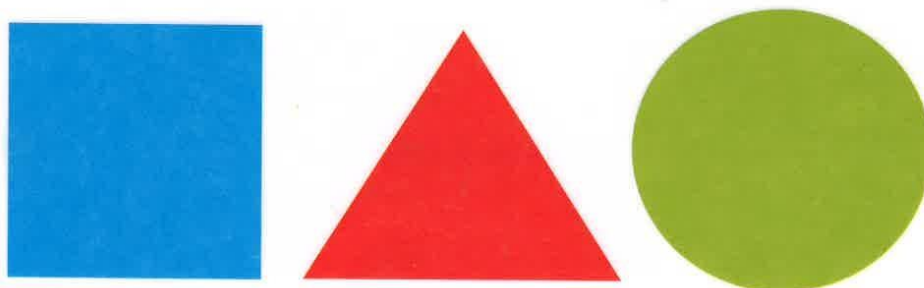
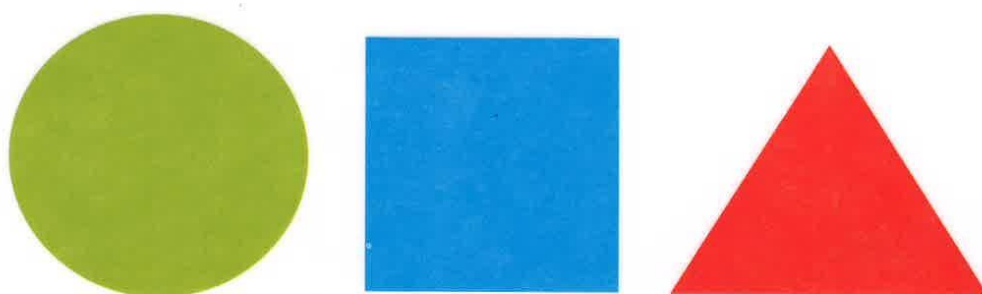
4p – kasutab ümbritsevatele mõistetavat fraasi

3p – omab fraasilist, kuid vähe mõistetavat kõnet

2p – iseseisvalt kasutab üksiksõnu või häämitsusi

1p – iseseisev kõne puudub, samuti järelkõne

Lisa 2 (pildi mõõtmeid vähendatud)



Lisa 3 (pildi mõõtmeid vähendatud)



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Signe Voolpriit

(sünnikuupäev: 14.06.1985)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

J. Strebeleva metoodika 6.–10. ülesande sobivus 3–4-aastaste Eesti laste arengu
psühholoogilis-pedagoogiliseks hindamiseks, mille juhendaja on Kaili Palts,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil,
sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse
tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu,
sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega
isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 17.05. 2016